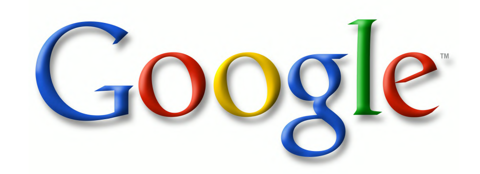
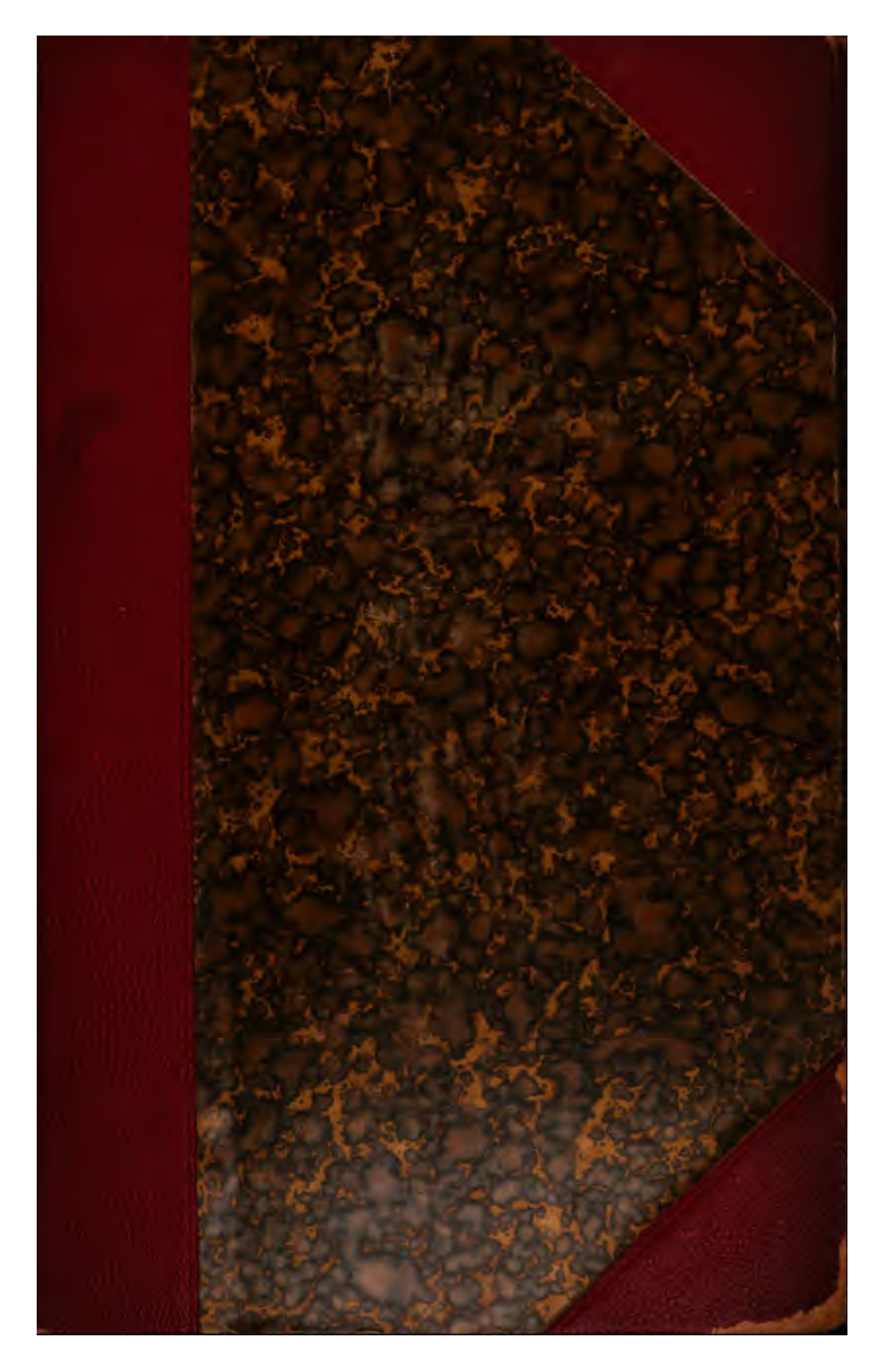






REVUE
PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME XXIV

Janvier-Juin 1894.

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PEDAGOGIQUE
ET
BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE
TOME XXIV
Janvier-Juin 1894.



PARIS
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15

1894

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PEDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME XXIV

Janvier-Juin 1894.



PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

1894

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME VINGT-QUATRIÈME

N° 1. — Janvier 1894

SOMMAIRE

PARIS
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15

Nouvelle série. Tome XXIV. N° 1. 15 Janvier 1894.

REVUE PÉDAGOGIQUE

UN *SURSUM CORDA !*

Dans les réceptions officielles du ministère, le 30 décembre dernier, on a remarqué, parmi les allocutions prononcées par M. le ministre, celle qu'il a adressée aux délégations de l'enseignement primaire. Nous regrettons de n'en avoir pu recueillir le texte exact et complet. En voici du moins la note générale.

Après avoir remercié de leur démarche et de leurs vœux les représentants des instituteurs, des écoles primaires supérieures de Paris, du conseil départemental, etc., M. Spuller a ajouté :

..... Quelques-uns croient que l'œuvre de l'enseignement primaire en ce pays est chose faite et parfaite. Messieurs, il a été fait, il est vrai, de grands efforts, de grands sacrifices et de grands progrès : aveugle qui les nierait, et coupable qui les regretterait. Mais il reste une autre partie de la tâche, très grande et très difficile, la plus difficile de toutes, à parachever, je devrais presque dire à entreprendre sérieusement et résolument : c'est l'œuvre morale. Une démocratie qui ne s'apercevrait pas de cette lacune ne mériterait pas de la voir jamais comblée. Une république qui prendrait son parti de laisser l'éducation civique, politique et sociale à l'état d'influence superficielle et passagère, s'exerçant sur l'enfant et non sur l'homme, commençant et finissant avec l'école élémentaire, sans racine dans l'âme et sans portée pour la vie, cette république-là peut avoir les formes et les cadres de la vie politique, elle n'a pas la vraie vie : elle n'a pas cette force sacrée qui fait les grands peuples en faisant les grands citoyens. Le pays qui néglige ce problème-là, quand même il aurait résolu tous les autres, a négligé de se procurer « la seule chose nécessaire ».

Instituteurs et institutrices, c'est à vous qu'il faut faire entendre ces paroles franches, pour que vous vous en pénétriez d'abord, pour que vous les répétiez ensuite et leur fassiez porter des fruits. Si quelqu'un en France peut avoir la noble ambition d'occuper cette sorte de magistrature des mœurs qu'on ne peut impunément laisser vacante près d'une grande démocratie, c'est vous qui devez y prétendre, éducateurs laïques, messagers et apôtres de l'instruction nationale. C'est vous qui devez dire à vos élèves et à leurs familles des vérités qu'ils ont besoin d'entendre non plus seulement du haut de la chaire, mais d'homme à homme, avec l'accent de la simplicité et de la sincérité républicaines. C'est vous qui pouvez, qui devez leur dire: « Assez parlé de nos droits, assez parlé de liberté et de souveraineté. Parlons maintenant de nos devoirs. L'heure est venue d'insister sur cette contre-partie nécessaire de l'immortelle « Déclaration des droits de l'homme ».

Messieurs, la démocratie a vaincu tous ses ennemis. Il ne lui reste qu'une victoire à remporter, celle sans laquelle toutes les autres seraient comme non avenues, c'est de se gouverner et de se régler elle-même. C'est la victoire des idées sur les appétits, de la conscience sur la passion, de la réflexion sur les entraînements aveugles, du travail et de l'ordre sur la soif du gain à tout prix.

Je vous le redis, Messieurs, comme je me le dis à moi-même, comme je voudrais le dire à toute l'Université, cette vaillante phalange de promoteurs de toutes les idées généreuses: l'heure du devoir a sonné. Elle a sonné pour les uns comme pour les autres, pour les pauvres comme pour les riches, pour les petits comme pour les grands, pour l'enfant du peuple comme pour les fils de millionnaires: pour tous et pour chacun, la grande question aujourd'hui c'est de savoir s'il y a en eux l'étoffe d'un homme. Je ne dis pas l'étoffe d'un grand homme, d'un homme remarquable, d'un homme supérieur. Je dis tout simplement d'un homme. Ouvrier ou cultivateur, industriel, commerçant, écrivain, penseur, savant, artiste, c'est là ce qui ne dépend pas de nous, ce qui dépend des dons faits à chacun par la nature, des circonstances, du milieu, de mille choses que nous ne dirigeons pas. Il y en a une seule que nous devons prétendre à diriger:

c'est de faire que, dans l'ouvrier comme dans l'artiste, dans le citoyen comme dans le soldat, dans le plus grand comme dans le plus humble travailleur, il y ait un homme. Si l'éducation fait cela, elle aura rempli sa mission ; sinon, elle ment à ses promesses et à nos espérances. Que l'instruction aille plus ou moins loin, plus ou moins haut, qu'elle ait des degrés innombrables et d'innombrables variations, ainsi le veut la loi de l'esprit humain, ainsi le veulent les développements incessants de la pensée et de la science. Mais, pour l'éducation, rien de pareil : elle doit être toute en tous, elle doit suffire à chacun, elle doit faire des consciences pareilles, des âmes d'homme vraiment humaines, c'est-à-dire vraiment libres et vraiment morales. Elle doit élever assez haut tous ceux qu'elle touche pour les porter à la dignité d'homme, laquelle embrasse et dépasse toutes les autres. La conscience de l'ouvrier, du travailleur, du manœuvre, du moindre d'entre nous, — si l'éducation lui a été donnée assez profonde et assez puissante, — est capable d'autant de noblesse, d'autant de grandeur spirituelle, d'autant de délicatesses véritables et d'autant de force morale que la conscience du philosophe le plus exercé. La vie morale, qui est le plus précieux des trésors, le plus rare, le plus inestimable, est en même temps le seul qui nous puisse être commun à tous, le seul que nous puissions tous également posséder. C'est le seul domaine où règne l'égalité parfaite, où tous se sentent frères parce que tous sentent la même obligation de s'incliner devant la même loi, de respecter la même et suprême autorité.

S'il est une œuvre utile et nécessaire en ce temps et en ce pays, c'est de restaurer, je dirai presque d'instaurer, sous cette forme, le respect de l'autorité. Vous le savez, messieurs, il y a deux sortes d'autorité, celle qui parle du dehors, et celle qui sort du fond de nous-même. La première, même quand elle est légitime et respectable, nous la subissons, nous y obéissons, mais c'est tout. Elle est au-dessus de nous, mais hors de nous. L'autre, celle qui parle du dedans, elle ne commande pas seulement, elle inspire. En même temps qu'elle fait entendre un ordre, elle donne la force de l'exécuter ; il y a en elle une vertu de persuasion et d'excitation au devoir qui, si elle ne soulève pas les montagnes, soulève et transforme les masses humaines. C'est celle-là, mes-

sieurs, c'est cette autorité immanente et irrésistible, c'est cette imprescriptible loi du devoir qu'il vous appartient d'inscrire au plus profond des âmes, de manière que rien ne l'y puisse effacer, ni la peur, ni le doute, ni le sophisme.

Et c'est parce que telle est votre mission que je salue en vous les premiers serviteurs, les premiers agents du relèvement national, qui doit commencer dans chacun des membres de la nation par l'effort moral individuel. C'est de l'intensité de ces efforts obscurs, ignorés, invisibles, que dépend la destinée du pays.

Je ne vous parle pas ici en ministre, je ne vous donne pas là les paroles de simple courtoisie qui s'échangent d'ordinaire en pareil jour. Je vous livre le fond de mon cœur, je vous parle de ce dont j'ai l'âme pleine, vous le sentez bien. Si j'ai désiré revenir dans cette maison connue et aimée, c'est pour y dire ces choses que je crois plus que jamais nécessaire de faire entendre au pays. Et qui les lui fera entendre, si ce n'est vous, professeurs et maîtres de tout ordre? Je vous adjure d'y penser, et de ne pas croire votre tâche remplie jusqu'à ce que vous puissiez vous rendre cette justice: « J'ai donné à chacun de ces petits le meilleur de moi-même : je lui ai non pas seulement enseigné tel art ou telle science, mais la grande science et le grand art, la science et l'art de vivre en homme, en homme de bien. »

LA PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT [1]

Si une science est nécessaire aux éducateurs, il semble que ce soit la psychologie de l'enfant. Car comment l'élever, si on ne connaît pas ses facultés, ses dispositions, sa nature? — Plusieurs prétendent que la psychologie de l'enfant n'est pas faite. — « Pour quoi? demande M. Anthoine. Est-ce que l'enfant est plus difficile à pénétrer que l'homme? Si j'en croyais mes souvenirs personnels, je dirais non. Enfant, j'ai vécu entre une mère et une sœur pour qui je n'ai rien pu avoir de caché; elles lisaient en moi comme en un livre grand ouvert: en vain j'aurais voulu me dérober à elles, elles auraient vite éventé mes petites ruses, mes détours; quand leurs yeux s'attachaient à mes yeux (oh! ce clair regard, après tant d'années écoulées, je le vois, je le sens encore), vaincu à l'avance, je me livrais. Du reste, elles me connaissaient mieux que je ne me connaissais: que de fois elles m'ont forcé à remonter le cours de mes délibérations intérieures, à retrouver, dans les prétextes dont je prétendais payer les autres et moi-même, le vrai motif de ma conduite, celui qui l'avait décidée [2]! » — Il est vrai, ajoute-t-il, que ce n'est pas sur l'observation des autres, mais de soi-même que la psychologie doit se fonder; l'enfant ne s'observe pas, il se répand au dehors plutôt qu'il ne se replie en lui; il n'analyse pas ses sentiments. D'autre part, quand nous sommes devenus capables de réflexion, nous avons perdu le souvenir exact de nos impressions d'enfance, et ce que nous croyons en avoir conservé n'est souvent que l'effet de l'imagination. Aussi ne peut-il y avoir une psychologie de l'enfant, au même titre qu'il y a une psychologie de l'homme; mais il peut y avoir une science de l'enfant; car on peut l'observer, l'étudier, le pénétrer; cette science n'est pas faite, on peut la faire, elle se fait.

Cette conclusion de M. Anthoine, c'est aussi celle de M. Compayré. La psychologie de l'enfant, dit-il, est une science d'observation et d'induction. Les meilleurs psychologues de l'enfant sont

1. L'*Évolution intellectuelle et morale de l'enfant*, par G. Compayré. Paris, 1893, Hachette.
2. *Revue pédagogique* du 15 septembre 1884, p. 243.

ceux qui ont suivi avec vigilance et d'heure en heure le développement moral de leurs propres fils, — mais sans exclure les célibataires attentifs qui ont su étudier avec perspicacité les enfants des autres. La conscience de l'enfant ne se défend pas contre l'observateur, quel qu'il soit. Il n'est pas besoin d'effraction pour pénétrer dans son âme, ouverte à tout venant, et s'offrant, pour ainsi dire, sans résistance à toutes les indiscrétions.

Mais c'est néanmoins une œuvre très compliquée, qui ne peut aboutir au succès que par la multiplicité des observations. Quoique semblable dans son fond, la nature des enfants est très diverse; de plus, l'évolution de leurs facultés est trop rapide pour qu'un seul observateur puisse la suivre dans tous les instants de sa marche. Un recommencement incessant des mêmes études s'impose; celles qui sont commencées par les uns doivent s'achever par les autres.

Du reste, cette étude à la fois si attrayante et si délicate a déjà suscité nombre de travaux intéressants: en Allemagne Tiedemann et Preyer, Darwin en Angleterre; en France MM. Taine, Bernard Perez, Binet, Espinas, Egger, Compayré, pour ne citer que les plus importants, ont apporté un contingent précieux à la psychologie de l'enfance. M. Compayré, le dernier en date, a su profiter des expériences de ses devanciers, et il y a joint tout un faisceau d'observations personnelles. Son livre a pour objet de tracer un tableau de l'évolution intellectuelle et morale de l'homme dans ses premières années. Il ne s'agit pas de décrire l'écolier, ses défauts, ses qualités, ses tendances, pour en tirer parti dans l'œuvre de l'enseignement et de l'éducation; cette tâche a son prix, son utilité, elle peut venir ensuite, elle est d'un autre ordre. Ici, l'auteur se propose de découvrir les lois de la nature qui président à la genèse des facultés, de saisir l'âme dans ses premières, ses plus fugitives et ses plus lointaines manifestations, de déterminer dans quelles circonstances le sourire, les pleurs apparaissent, dans quelles conditions et sous quelles formes se produisent les premiers pas et les premiers mots, de reconnaître en un mot l'ordre de développement des faits psychologiques, ordre qui sera invariablement le même d'individu à individu, malgré toutes les diversités apparentes.

Il y a, dans une telle étude, un double intérêt. Un intérêt phi-

losophique : l'observation intelligente des faits détruit les exagérations des systèmes qui accordent tout à l'innéité des idées et des sentiments, ou qui attribuent tout à la seule expérience. « Quelques petits faits empruntés à l'évolution progressive, au développement spontané des facultés enfantines, suffisent pour mettre en déroute l'hypothèse idéaliste d'une âme d'emblée toute faite et en possession de tous ses attributs, aussi bien que la théorie sensualiste d'un esprit inerte, passif, dépourvu de toute activité propre, et esclave des sensations. » Un intérêt pédagogique : « en même temps qu'elle nous fait mieux comprendre la nécessité d'intervenir, d'une manière ou d'une autre, dans le développement de la nature, la psychologie de l'enfant nous indique les moyens de régler cette intervention avec précision et efficacité ».

M. Compayré commence ses observations dès le jour même de la naissance; il les arrête à la quatrième année. Pourquoi? Parce qu'au point de vue vraiment philosophique, ce qui intéresse en une telle matière, c'est la période de formation, pendant laquelle a lieu la première évolution des diverses fonctions psychologiques; cette période est de trois ou quatre ans. « A quatre ans, un enfant est sans doute encore la plus frêle des créatures, la plus ignorante et la plus déraisonnable. Et cependant ce petit être est déjà en possession de tous les éléments essentiels de son activité future. Il a acquis l'usage de tous ses sens, et le monde extérieur lui est ouvert. La locomotion et le langage l'ont mis en relations directes avec les choses matérielles, comme avec ses semblables. Les diverses formes de l'intelligence, depuis la perception jusqu'au raisonnement, ont fait leur trouée dans la conscience; et le bambin, qui n'a pas encore droit d'entrée à l'école, sait déjà juger et raisonner à sa manière; avec des prémisses inexactes et parfois des conclusions ridicules, n'importe! il a sa dialectique à lui. Ni les passions égoïstes, ni les émotions affectueuses ne lui sont étrangères. Et sa petite volonté se manifeste, ne serait-ce que dans les caprices qui sont comme des batailles que l'indépendance naissante de son caractère livre à la volonté des adultes. Toutes les parties de la nature humaine, en un mot, sont représentées dans cette âme de quatre ans. Les diverses routes de l'activité sont tracées. L'enfant n'a plus qu'à marcher d'un pas

chaque jour plus ferme, sous l'action de plus en plus féconde et décisive de l'éducation. »

Que de chemin il lui reste à parcourir encore, mais que de chemin il a parcouru déjà! Je ne sais s'il y a plus de distance entre ce petit être et l'homme adulte, qu'entre l'enfant qui naît et l'enfant de quatre ans. C'est déjà un monde plein de merveilles et d'éblouissants progrès que cette évolution intellectuelle et morale des premières années. Voyez le nouveau-né : il est sourd, il est aveugle, il est muet aussi, car les cris qu'il profère n'ont aucun sens ; ses mouvements sont de purs réflexes, dépourvus de toute volonté ; c'est un simple automate. Les premiers jours ne nous font assister qu'au développement de germes héréditaires; il n'y a là encore que des instincts animaux. Et comme ces instincts sont obscurs, sont obtus! combien différents de ceux des animaux qui tout de suite ou très vite sont en état de répondre aux besoins de leur nature! Le petit poussin picore dès les premières heures les graines ou les miettes, se saisit des insectes avec une étonnante sûreté. Le pauvre nouveau-né ne sait ni tenir sa tête ou ses membres, ni à peine saisir le sein de sa nourrice. Même au point de vue physique, il n'est encore qu'une ébauche, qu'un raccourci d'homme dont les lignes sont simplement esquissées et vaguement dessinées. Les facultés mentales font absolument défaut. La nature, dit M. Compayré, s'est contentée d'organiser tout ce qui est indispensable à un minimum de vie matérielle, et encore à une condition, c'est que l'aide des parents intervienne. Tout le reste est le champ libre de l'expérience, résultera des acquisitions journalières et d'une lente évolution.

Cette lente évolution, M. Compayré l'étudie, la poursuit dans les différentes manifestations de la vie infantile. Ce sont d'abord les premières formes de l'activité, les mouvements ; en attendant que l'enfant sache parler, ceux-ci sont les seuls signes possibles de ce qui se passe en lui. Il est donc intéressant d'étudier comment ces mouvements, d'involontaires et spontanés qu'ils étaient d'abord, prennent les caractères de l'activité volontaire. Ils révèlent ainsi la naissance et le développement de facultés intellectuelles dont les premières manifestations apparaissent en lueurs fugitives et changeantes. L'enfant est comme un livre dont on feuillette les pages successives, sans pouvoir jamais s'arrêter dans

sa lecture. Il n'est plus aujourd'hui ce qu'il était hier. Ses mouvements, qui au premier abord paraissent uniformes, toujours les mêmes, se transforment sans cesse dans la réalité, et ils changent de physionomie, si on les observe avec soin : impulsions irrésistibles, aveugles et fatales, au commencement ; puis, peu à peu, désirs conscients, irréfléchis mais éclairés par une représentation intellectuelle, par l'idée d'un but à atteindre ; enfin volonté et efforts : telle est la marche ascendante.

Il est assez difficile d'assigner un ordre et une division dans le développement des différents sens de l'enfant. Il faut les distinguer parce qu'il faut les étudier séparément, mais leur évolution est la plupart du temps parallèle. La vision, l'ouïe, le goût, l'odorat et le toucher se développent insensiblement, de façon plus ou moins visible, et servent au développement des facultés mentales. En abordant l'étude de la vision et des autres sensations ou perceptions de l'enfant, on entre dans le domaine de la vie intellectuelle, dans l'histoire des humbles commencements de l'esprit ; car la perception par les sens ne va pas sans la perception intellectuelle. Il faut à chacun des sens une éducation faite d'expérience. Pendant les trois premiers mois environ, disait déjà Kant, les enfants n'ont pas la vue formée ; ils ont bien la sensation de la lumière, mais ils ne peuvent distinguer les objets les uns des autres. Une sorte d'évolution, d'éducation est nécessaire pour acclimater les yeux de l'enfant à la lumière, pour l'habituer à diriger ses regards, à fixer les objets, à les reconnaître. Ici comme partout, dit M. Compayré, se révèle une des lois caractéristiques du développement de la nature humaine, la loi qui veut que, sauf un petit nombre d'actions immédiatement réglées par l'instinct, parce qu'elles constituent un minimum d'opérations indispensables à la conservation de la vie, l'enfant acquière par l'exercice et apprenne par l'expérience tout ce que la nature enseigne d'emblée aux animaux inférieurs, tout ce qu'elle leur suggère par des impulsions aveugles et irrésistibles.

Nous ne pouvons entrer dans la description et l'examen de ces curieux progrès des sens dans les premiers temps de la vie, et de l'éducation qu'ils reçoivent jour après jour. Le petit enfant apprend à s'en servir ; il apprend aussi par eux à se sentir, à se

connaître. Il apprend que c'est son corps, sa chair qui souffre, qui grelotte, qui se brûle, qui se délecte. C'est ainsi que commence le sentiment général du moi, et, ce sentiment général une fois formé, l'enfant est désormais en état, en regardant, en touchant, en maniant les objets, de reconnaître ce qui est distinct de lui et extérieur à sa petite personne.

Le petit enfant n'éprouve pas seulement des sensations, il éprouve aussi des émotions. Il ressent du plaisir, de la peine, de la peur. Le chapitre de la peur serait long, si l'on voulait entrer dans le menu détail, et examiner toutes les formes que revêt cette émotion, depuis la terreur, pleine d'angoisses, que pendant quelques instants éprouve le petit enfant, en présence d'un incendie, par exemple, jusqu'à la timidité, cette crainte diffuse, qui paralyse tous les mouvements de l'enfant de trois à quatre ans et qui est comme le résidu des frayeurs du premier âge. Ce petit être éprouve aussi le besoin d'être aimé et d'aimer. C'est à force de recevoir, dit M. Guyau, que le cœur finit par donner. C'est de la collaboration de plusieurs, c'est du contact avec d'autres personnalités déjà formées que dérive peu à peu la personnalité aimante de chaque individu. Mais la spontanéité relative de la sympathie chez l'enfant n'en est pas moins un fait certain. Le sourire en est une des premières expressions, non pas le sourire machinal, sorte de contraction involontaire, mais celui qui s'adresse à la nourrice, à la mère, au père. Combien, dit encore M. Guyau, a été longue à se produire cette première manifestation de l'amour, qui est le sourire! On la croit naturelle, spontanée; qui sait tout ce qu'il a fallu d'efforts accumulés, de persévérance, de volonté à l'enfant, pour mettre au jour cette merveille du sourire, qui est déjà l'ébauche du désintéressement? Suivez de l'œil la vie morale de l'enfant reflétée sur son visage: vous verrez peu à peu cette première ébauche se revêtir de mille nuances, de mille couleurs nouvelles; mais combien lentement! Nul tableau de Raphaël n'a coûté plus d'efforts.

La mémoire, l'imagination, l'attention, l'imitation, la curiosité s'éveillent peu à peu, se développent sous les formes les plus variées, sortent pour ainsi dire de leurs langes, prennent leur essor et contribuent tour à tour et à la fois à forger et à former graduellement l'esprit du petit enfant.

M. Compayré appelle l'imitation et la curiosité des instincts éducatifs; de l'une, on a pu dire qu'elle se rattache étroitement au premier éveil de l'intelligence; l'autre est comme l'appétit intellectuel, le besoin de savoir, une connaissance commencée qui veut se compléter et s'accroître. C'est parce qu'il est disposé à reproduire d'abord les actions, plus tard les pensées et des sentiments d'autrui, que l'enfant s'humanise peu à peu, qu'il sort de la sauvagerie pour entrer dans la civilisation. L'influence éducative de l'imitation s'étend à tout, aux actions physiques comme aux actions morales, à l'intelligence comme à la sensibilité. Plus bornée en apparence, puisqu'elle ne s'étend qu'à l'instruction, l'action de la curiosité n'est pas moindre, car c'est elle qui ouvre la porte aux idées et qui, en fécondant l'intelligence, jette les fondements de la moralité.

A quel moment voit-on paraître pour la première fois des preuves de jugement et de raisonnement? C'est assez difficile à dire; mais ces facultés ne tardent guère à s'exercer. La plupart des actes, des mouvements et des gestes du petit enfant témoignent qu'il juge déjà à sa manière. Une foule de jugements traversent son cerveau comme des lueurs rapides; il reconnaît sa mère, il sait où est la porte par où l'on va se promener, il s'aperçoit qu'un jouet lui manque. Toute perception claire est un jugement. Du jugement au raisonnement, il n'y a qu'un pas. La même force logique qui tout à l'heure conduisait l'enfant à rapprocher deux notions, l'entraîne maintenant à saisir le rapport de deux jugements, ce qui est raisonner. Le raisonnement propre à l'enfant ne va pas au delà de l'induction, et encore de cette induction qui n'a rien de scientifique, qui infère seulement un fait d'un autre fait. Il va bientôt un peu plus loin et conclut à la possibilité d'un fait analogue. L'enfant a des velléités de logique plutôt qu'il ne possède la force d'esprit indispensable pour aller jusqu'au bout de ses essais de raisonnement.

C'est seulement quand l'enfant commence à parler que ces facultés de jugement et de raisonnement peuvent se montrer avec plus de clarté et prendre plus de vigueur. La raison est l'ouvrière, le langage est l'outil. L'ouvrière ne se perfectionne que parce que l'outil lui-même s'agence et s'organise. Il y a entre la fonction et l'organe un rapport si étroit de solidarité, que le langage ne se

constituerait pas sans ce minimum de pensée que l'enfant développe spontanément, et que, d'autre part, la pensée ne saurait atteindre son plein développement, si le langage ne lui venait en aide.

Le langage ! c'est ici la merveille des merveilles. On ne se rend pas assez compte, tant la chose nous paraît naturelle, des efforts qu'exige l'acquisition de la parole, du mécanisme vocal à créer, des sons à retenir, des mots à apprendre, des nuances infinies d'inflexions à reproduire. Les organes de l'articulation existent chez les mammifères comme chez le petit enfant; mais ceux-là ne réussissent pas à en tirer parti. La voix humaine est l'expression de l'âme, le langage est l'œuvre de la raison. Il arrive un moment, dit Maine de Biran, où, l'existence de l'enfant cessant d'être purement sensitive, celle de la personne humaine va commencer; et ce moment coïncide avec celui où l'enfant, qui a crié, comme il a exécuté les autres mouvements, sans intention, s'aperçoit de ces cris, de ces mouvements, opérés en lui sans lui par une force, soit naturelle ou vitale, soit surnaturelle ou divine, et les répète volontairement par sa force propre, en y attachant pour la première fois une intention et un sens.

C'est un tableau charmant que celui que nous offre l'enfant, dans la montée régulière de son intelligence, gravissant l'un après l'autre les divers degrés de la parole, alors que l'intelligence sort peu à peu des nuages et que le jour se fait dans le cerveau. Le poète esquisse ce tableau quelque part :

Paul avait chaque mois un bégaiement nouveau,
Effort de la pensée à travers la parole,
Sorte d'ascension lente du mot qui vole,
Puis tombe et se relève avec un gai frisson
Et ne peut être idée et s'achève en chanson.
Paul assemblait des sons, leur donnait la volée,
Scandait on ne sait quelle obscure strophe ailée,
Jasait, causait, glosait sans se taire un instant !

Que de transitions délicates, que de passages difficiles dans cette évolution naturelle qui commence dès le premier jour et qui dure deux ou trois ans au moins ! Combien de petites acquisitions journalières, de conquêtes progressives ! Un jour, c'est une articulation qui apparaît, nette et franche, un ton clair et limpide qui révèle

la voix humaine. Un autre jour se manifeste le désir d'imiter les mots entendus. Il y a un moment où l'enfant témoigne qu'il a saisi l'association d'un objet et d'un son. Mais les semaines, les mois s'écoulent avant qu'il puisse manier non seulement les termes concrets qui désignent les objets qui l'entourent, mais surtout les expressions qui se rapportent aux idées morales, puis aux idées abstraites et générales! Le langage, a dit Max Muller, est le Rubicon de l'esprit, et l'animal est incapable de le franchir. M. Compayré fait remarquer que, pour l'enfant, le langage n'est pas un seul Rubicon à traverser, mais une multitude de petites rivières qu'il doit franchir l'une après l'autre, par bonds successifs, avant d'aborder la terre promise.

L'activité volontaire, la marche, les jeux fournissent au psychologue de l'enfance de très attachants sujets d'étude.

Du jeu, par exemple, M. Guyau dit que c'est le premier travail des petits enfants, qu'il permet de juger de leur caractère, de le développer dans le sens de la persévérance et de l'énergie active. La différence des natures s'y manifeste déjà ; les uns y déploient une activité incessante, d'autres s'en occupent avec une certaine mollesse qui peut faire prévoir des écoliers paresseux.

C'est ainsi que l'on passe des premiers moments de la vie instinctive et purement physique à l'évolution intellectuelle et morale. L'histoire de l'évolution des idées morales dans la conscience enfantine est des plus compliquées et des plus délicates. Les psychologues qui étudient la conscience adulte ont une tâche plus facile. Ils commencent par la fin, par les conditions supérieures de la moralité, alors que la conscience se dégage avec des caractères absolument distincts. Mais quelles difficultés pour l'observateur à suivre, pendant la période de formation, l'obscur travail d'où émergera la moralité! « Il y a, pour former une conscience, un si grand nombre d'opérations préalables également nécessaires, la moralité est composée d'éléments si divers, elle s'appuie sur un échafaudage si laborieusement construit, elle est un agencement si délicat de pièces empruntées successivement aux diverses parties de notre organisme mental, que la réalité nous présente rarement dans le monde des enfants, soumis au caprice de tant d'éducations différentes, un exemple d'évolution du sens moral qui soit complète et de tout point satisfaisante. »

La nature et l'éducation concourent ensemble à faire éclore la conscience morale, dans une proportion qu'il est impossible d'établir; car dans cet échange perpétuel qui se fait entre le dedans et le dehors, on ne sait jamais au juste ce que l'enfant donne de lui-même et ce qu'il reçoit des autres. Ce qui est certain, c'est qu'aucun âge n'est étranger à la culture morale, c'est qu'on peut l'étudier et qu'il faut la donner dès les origines, et qu'on ne saurait trop se préoccuper des premiers et obscurs tressaillements de la conscience. Comme dit M. Compayré, il n'est jamais trop matin pour mettre l'homme à l'école des devoirs. Le paradis perdu, c'est pour chacun de nous l'ensemble des impressions de la première enfance, les joies neuves et naïves des premières années. C'est là en effet que s'est jouée notre destinée; c'est là que s'est formé un foyer d'excitations bonnes ou d'inspirations mauvaises qui nous accompagnent toute la vie. Et voilà pourquoi ce n'est pas un anachronisme de songer, dès le berceau, à la responsabilité qui pèsera un jour sur cette petite tête de l'enfant, dont les sentiments et les idées ne sont encore que le reflet de ceux de ses parents.

Passons, malgré l'intérêt qu'ils offrent, mais pour ne pas prolonger cette analyse outre mesure, les chapitres sur les défauts, sur les qualités de l'enfant, et le si douloureux chapitre de la folie chez les enfants, ainsi que l'étude très minutieuse des origines et du développement du « sentiment du moi ».

De telles études ne peuvent guère s'analyser, parce que leur importance et leur charme sont dans le détail, dans les faits, dans les preuves, dans la finesse de l'observation. Il faudrait suivre au jour le jour le petit enfant et saisir au vol toutes les apparitions nouvelles; il en est de quotidiennes, il en est de rares. Parfois on aperçoit, après un travail caché, silencieux, un bond soudain, une brusque éclosion. Le travail latent de la vie mentale fait explosion dans un éclair subit qui nous révèle les dessous mystérieux de la pensée et de la sensibilité de l'enfant. Un mot, une réflexion vient nous surprendre et nous annoncer qu'il s'est fait dans l'ombre un immense progrès.

L'enfant ne nous dit pas tout ce qu'il sent, tout ce qu'il pense. Plusieurs anneaux dans la chaîne de ses états conscients peuvent échapper à nos investigations et n'en pas moins exister. La

psychologie de l'enfant, malgré toute la sagacité des observateurs, est nécessairement incomplète et ne saurait avoir la prétention de résoudre tous les problèmes d'un sujet si complexe. Il faudrait auparavant avoir élucidé la question des rapports constants qui existent entre le travail d'organisation du cerveau, du système nerveux en général, et l'évolution des facultés mentales; il faudrait aussi avoir résolu la question même de la force, quelle qu'elle soit, qui préside au développement de ces deux séries de phénomènes et les associe dans l'unité de la vie.

En attendant de nouvelles lumières, on peut, dit M. Compayré, tenir pour acquis les résultats suivants : d'un côté, la liaison, la coordination, pour ainsi dire, autonome des états conscients, qui, quelles que soient leurs racines dans le système nerveux, s'engendrent les uns les autres, deviennent des forces déterminant d'autres états conscients, et constituent par conséquent un monde à part, un ensemble de faits *sui generis*, aboutissant à l'unité de la personne; d'autre part, le caractère progressif du principe inconnu de la vie mentale, qui n'est pas du premier jour tout ce qu'il peut et doit être, qui le devient peu à peu. La doctrine de l'évolution, qui n'est encore qu'une hypothèse non démontrée, quand il s'agit des espèces et de leurs transformations dans l'histoire de la vie et de la pensée sur le globe, est au contraire une certitude absolument vérifiée par les faits, quand il s'agit du développement des organes, des fonctions, et des facultés dans l'histoire de chaque individu. Quel que soit le sexe, quelles que soient la famille et la race, l'évolution, ici plus lente, là plus pressée, impose à tous les enfants les mêmes lois. Et c'est un spectacle admirable que celui de cet ordre régulier qui, dans l'infinie variété des physionomies et des caractères, courbe sous le même joug tous les petits êtres successivement venant en ce monde, les forçant à évoluer uniformément dans la même direction, selon une règle constante de succession, à débrouiller de la même manière le chaos de leurs émotions et de leurs pensées naissantes.

Nous arrivons ici aux conclusions de l'auteur, qui sont non seulement d'un philosophe, mais d'un pédagogue, et qui méritent d'attirer toute notre attention.

Quel ne serait pas, s'écrie-t-il, le progrès possible de l'huma-

nité, si à cet ordre d'évolution de la nature correspondait une éducation appropriée, assez sûre de ses principes et de ses règles pour seconder l'œuvre des instincts héréditaires ou innés; assez vigilante pour commencer cette œuvre dès le berceau, pour organiser autour de l'enfant un milieu favorable, pour écarter dans ce qu'il voit, dans ce qu'il entend, tout ce qui peut contrarier et faire dévier les tendances naturelles de la sensibilité et de l'intelligence; enfin assez éclairée pour fournir à la faiblesse de l'enfant tout ce qu'elle réclame de secours, d'appui et d'excitation !

S'il est une vérité en effet qui ressorte de tout ce livre, c'est que l'enfant ne peut rien sans l'aide de l'éducation. L'action des parents, l'action de la société est des plus considérables; c'est elle qui explique, plus encore que l'action de la nature, la différence des intelligences et des caractères. Pour certains partisans absolus du darwinisme, dans la nature de l'enfant rien ne serait que réminiscence. Le nouveau-né n'aurait rien à découvrir, il n'aurait qu'à se rappeler. L'enfant n'aurait pas plus de peine à devenir un homme, à mettre en jeu ses facultés qui ne seraient que la résultante des actes des générations antérieures, que n'en aurait un bavard à répéter machinalement des histoires déjà mille fois racontées. C'est trop oublier que, malgré la transmission héréditaire des instincts et des facultés, tout est perpétuellement à refaire; pour chaque individu nouveau, tout est à recommencer. La vie mentale ne se compose pas d'une série de réminiscences faciles; elle est une suite d'acquisitions laborieuses et personnelles. L'évolution de l'espèce ne doit pas nous empêcher de voir l'évolution sans cesse renouvelée de l'individu.

C'est cette impression que donne très vivement le livre de M. Compayré. On y voit le double travail de la nature commune et de la personnalité naissante, l'action des lois régulières et des influences variables, la lente, laborieuse et charmante formation du petit être, écolier dès sa première heure, enrégimenté, dès qu'il respire, à l'école de la vie, apportant et recevant tour à tour des forces et des impressions qui en feront un homme. De ce qu'il sera alors, il n'est pas seul responsable, mais ceux-là surtout qui ont eu charge de lui, qui, comme parents, maîtres, éducateurs, auront été mis devant ses yeux comme un exemple, auront fourni par leurs paroles, par leurs actes, par toute leur

manière d'être, des facteurs si importants dans la constitution de sa personnalité intellectuelle et morale.

C'est à éveiller fortement le sentiment de cette responsabilité, en même temps à l'éclairer, et aussi à nous attacher plus vivement à ces jeunes âmes, que peuvent servir, que servent des études comme celle que nous nous sommes plu à analyser et à citer si longuement. On ne saurait être trop reconnaissant à ceux qui se consacrent à une tâche aussi difficile, mais aussi féconde.

Jules Steeg.

LA CAISSE DES RETRAITES POUR LA VIEILLESSE

ET LES INSTITUTEURS

Une circulaire du 27 avril 1893 a fait connaître aux instituteurs que M. le ministre du commerce a autorisé la distribution annuelle, à titre de récompense, de médailles en argent et en bronze aux personnes qui se sont distinguées par l'activité de leur propagande en faveur de la Caisse nationale des retraites pour la vieillesse.

On sait qu'une disposition de la loi du 20 juillet 1886 (art. 27) a prescrit l'affichage dans les écoles publiques d'une instruction pratique résumant les avantages et le fonctionnement de cette caisse.

Par cette disposition, le législateur a montré l'importance qu'il attache à obtenir le concours des membres de l'enseignement, et particulièrement des instituteurs et institutrices primaires, afin de faire pénétrer dans les esprits dès le jeune âge les idées d'épargne et de prévoyance.

Au nombre des moyens qui peuvent venir en aide aux maîtres pour atteindre ce but, se place en première ligne la distribution de livrets à titre de prix aux enfants des écoles. Les sommes ainsi données produisent une rente viagère relativement très élevée, et elles ne risquent pas d'être détournées de la destination que le donateur leur a assignée. Les livrets de la Caisse nationale des retraites sont donc préférables à cet égard aux livrets de caisse d'épargne. Cependant, malgré les avantages qu'il présente, ce mode de récompense n'a pas pris jusqu'à ce jour le développement qu'on pouvait attendre.

Les personnes qui seraient disposées à l'employer sont en effet entravées le plus souvent par la nécessité de produire à l'avance la liste des bénéficiaires de livrets, alors que dans la plupart des cas cette liste ne peut être arrêtée que quelques jours avant la distribution, et qu'il ne reste plus le temps nécessaire pour la production des pièces exigées et pour la délivrance des livrets.

En vue de faire disparaître cette difficulté, M. le ministre du commerce vient d'autoriser la Caisse nationale des retraites à émettre des *promesses* de livrets destinées à être distribuées à titre de prix, de récompense ou d'encouragement. Ces *promesses* ne porteront que la mention du versement effectué, et c'est au donateur ou à son mandataire spécial qu'il appartiendra d'y inscrire la désignation du bénéficiaire et les conditions du contrat.

Afin de faciliter l'application de ces mesures, la Caisse des dépôts et consignations a pris les dispositions nécessaires pour la délivrance immédiate des *promesses* qui lui seront demandées soit directement, soit par l'intermédiaire des receveurs des finances.

Quant aux livrets définitifs, ils seront transmis à l'intéressé dans les huit jours de l'envoi à la Caisse des dépôts de la *promesse de livret* dûment complétée, et de l'extrait sur papier libre de l'acte de naissance du bénéficiaire. Les percepteurs des contributions directes et les receveurs des postes prêteront, comme les receveurs des finances, leur concours pour la transmission à la caisse des *promesses de livrets* et la remise aux parties des livrets définitifs.

Ces dispositions nous ont paru devoir être portées à la connaissance du personnel enseignant primaire, dont le concours est demandé en faveur de l'œuvre philanthropique de la Caisse nationale de retraites pour la vieillesse.

R. S.

LE CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES

Réglementé en 1880, modifié en 1888 et en 1892, le certificat d'études est l'objet dans la presse pédagogique d'une discussion générale qui provoquera sans doute sa réforme, sinon sa suppression comme l'ont demandé les congressistes de Toulouse.

De quoi ne l'accuse-t-on pas? N'est-il pas la cause du surmenage des élèves? N'est-ce pas pour « chauffer » ceux qui se présentent à l'examen que les maîtres négligent tous les autres? Ne sait-on pas qu'ils n'enseignent que la partie du programme sur laquelle porte l'examen, pour y faire mieux briller leurs élèves? Et comme si ce n'était pas assez, M. Sarcey lui impute la désertion des campagnes. D'après lui, « il enlève à l'agriculture ses meilleurs éléments et à la contrée ses meilleurs citoyens... Nos enfants ne sont pas plus tôt munis de ce parchemin qu'ils se croient de petits phénix. Les voilà qui tout aussitôt dédaignent comme indignes d'eux les choses de la campagne et les travaux de la terre; ils ne songent qu'à la ville; ils s'y précipitent, leur brevet en main, avec l'espoir d'y conquérir une position. »

Voilà une bien grosse accusation, et j'ai tenu à en vérifier l'exactitude dans ma circonscription, dont une partie constitue la banlieue d'une ville de 125,000 habitants, et qui souffre depuis quinze à vingt ans d'une crise viticole très intense, où, par suite, l'attraction de la ville devait être considérable. Les recherches que j'ai faites éclairent, il me semble, plus d'un côté de la question; en les publiant, je donnerai peut-être à d'autres l'idée de faire autour d'eux le même travail, et si, comme je le crois, ma circonscription n'est pas une exception, la concordance des résultats, précieuse indication pour l'administration centrale, montrerait que l'instituteur beauceron qui a confié ses chagrins à M. Sarcey a conclu trop vite du particulier au général.

Mon enquête a porté sur 2,381 garçons qui ont obtenu, de 1881 à 1893, le certificat d'études primaires dans la deuxième circonscription de Nantes. D'après les renseignements fournis, en regard de chaque nom, par les instituteurs, *2,048* sont encore à la campagne, soit 86.01 0/0; 190 sont partis pour la ville, c'est-à-dire 7.97 0/0, soit que leurs parents y habitassent déjà au moment où ils ont passé leur examen ou soient allés y fixer leur résidence depuis, soit qu'ils soient venus y apprendre ou y exercer un métier; 78 sont dans les divers établissements d'enseignement supérieur, secondaire ou supérieur de la ville, et 65 dans les séminaires: ces deux dernières catégories reviendront pour la plupart à la campagne.

Dans les conditions particulières où se trouve ma circonscription, on pouvait craindre que les critiques de M. Sarcey fussent justifiées; il n'en est rien, et la statistique, on le voit, est aussi favorable que possible au certificat d'études : loin de faire déserter la campagne, il semble au contraire y attacher, et, si la ville est encombrée par les paysans qui « viennent y conquérir une position », ils n'ont pas « leur brevet à la main ».

Il ne semble pas davantage qu'il ait fait tourner la tête à notre petit monde primaire et que nos jeunes diplômés « se croient de petits phénix ». Que sont devenus les 2,381 enfants en question? Voici les réponses des instituteurs : *1,142 sont cultivateurs*, 65 ecclésiastiques, 62 meuniers, 58 forgerons, 52 tonneliers, 52 menuisiers, 51 charpentiers, 47 maçons, 43 sabotiers, 38 bouchers ou charcutiers, 37 jardiniers, 34 boulangers, 32 cordonniers, 31 instituteurs, 30 commis, employés ou voyageurs de commerce, 25 négociants, commerçants ou marchands, 23 charrons, 18 ajusteurs ou mécaniciens, 16 tisserands, 16 tailleurs d'habits, 15 serruriers, 14 bourreliers, 13 clercs de notaire, 11 perruquiers, 10 marins ou pêcheurs, 10 tailleurs de pierre, 9 ouvriers de fabrique, 9 pâtissiers, 9 peintres, 8 ferblantiers, 8 tanneurs, 8 marchands de bestiaux, 6 rouliers, 6 horlogers, 6 carriers, 6 manœuvres, 4 experts-géomètres, 4 cochers, 4 plâtriers, 3 comptables, 3 valets de chambre, 3 vanniers, 2 employés de chemin de fer, 2 chapeliers, 2 agents-voyers, 2 cuisiniers, 2 aubergistes, 2 marchands de poisson, 2 garçons de café ou d'hôtel, 2 cantonniers, 1 bijoutier, 1 teinturier, 1 employé des postes et télégraphes, 1 tuilier, 1 épicier, 1 courantin, 1 tourneur, 1 commissionnaire, 1 sacristain, 1 typographe, 1 quincaillier, 1 vétérinaire, 1 potier, 1 charbonnier, 1 coutelier, 1 sculpteur, 1 chaisier, 1 fabricant de cercles; 23 n'ont pas de profession ou elle est inconnue des instituteurs. 282 continuent leur instruction; enfin, pour ne rien celer, le 2381e est déserteur à Jersey. Cette énumération est loin d'être inquiétante; on ne voit pas bien là-dedans ceux qui grossiront « l'armée des mauvais socialistes ». Non, le certificat d'études primaires ne tourne pas la tête de nos élèves; les instituteurs ont cherché à la mieux faire plutôt qu'à la bien remplir, et ils paraissent y avoir réussi. En sortant de leurs mains, les écoliers sont éveillés, instruits et sages; un sot orgueil ne les aveugle pas et ils embrassent tout simplement, pour la plupart, la profession de leurs parents : 1,390 sur 2,100 environ dont la carrière est choisie ont pris le métier de leur père.

Loin de causer tout le mal dont on l'accuse, le certificat d'études primaires est, au contraire, une source de prospérité pour l'enseignement primaire : on lui doit un mouvement en avant très marqué dans les études, une vive émulation entre les élèves et les maîtres, une amélioration très sensible dans la fréquentation, l'indication nette d'un but auquel on s'efforce d'atteindre. Il est entré dans les mœurs,

les familles y attachent un grand prix et, « s'il n'existait pas, il faudrait l'inventer ».

Est-ce une raison pour demander deux certificats d'études, l'un *simple*, l'autre *complet*, ou trois certificats successifs, de *premier degré*, de *deuxième degré*, de *troisième degré?* Le certificat d'études primaires élémentaires et le certificat d'études primaires supérieures devraient donner satisfaction aux plus difficiles sans qu'il fût besoin de diviser encore le premier en deux ou trois certificats qui ne répondraient à aucun besoin. Autant vaudrait demander un examen avec diplôme au passage de tous les cours de l'école primaire! Pour ma part, le certificat actuel me semble suffisant, et je me range volontiers du côté de ceux qui veulent l'améliorer avec prudence.

Afin d'éviter le « chauffage » des élèves, on a demandé de rendre l'examen obligatoire pour tous les enfants de plus de onze ans présents à l'école : on les présenterait en bloc. Après l'instruction obligatoire, l'examen obligatoire et... les échecs obligatoires. Cette proposition a dû effrayer plus d'un instituteur. Toutes les intelligences ne sont pas égales, tous les enfants ne tirent pas le même profit des leçons, et il faut bien laisser aux maîtres la liberté de présenter les élèves à l'examen lorsqu'ils les jugeront en état de le subir. C'est par la persuasion qu'il faut faire rechercher le certificat d'études par tous les élèves de plus de onze ans. Certains maîtres sont déjà gagnés et, de proche en proche, s'établit une saine émulation pour présenter chaque année le plus grand nombre possible d'élèves à l'examen. J'en pourrais citer plusieurs qui sont entrés dans cette voie, notamment M. D.... dont l'école, fréquentée par quatre-vingts élèves, a fourni, depuis 1887, soixante-sept certificats d'études. C'est assurément le meilleur remède contre le « chauffage », car pour obtenir de tels résultats il faut soigner tous les élèves depuis leur entrée à l'école. Si l'on veut porter un coup mortel au certificat d'études, on n'a qu'à le rendre obligatoire. Mais faut-il attacher tant d'importance à une proposition qui paraît être une boutade en réponse à ceux qui demandent la suppression de l'examen?

On propose le relèvement de l'âge, « cette panacée universelle », dit M. Carré, parce que les enfants se présentent trop jeunes à l'examen, devenu pour cette cause trop facile, et qu'ils désertent ensuite l'école. Il s'est même produit une opinion qui n'appliquerait ce relèvement de l'âge qu'aux enfants que leurs parents ne seraient pas forcés de retirer prématurément de l'école. Il aurait fallu dire comment on les reconnaîtrait; tel qui doit continuer ses classes dans un autre établissement est aussi pressé de laisser l'école primaire que tel qui appartient à des parents pauvres.

Y a-t-il donc tant d'enfants qui se présentent à l'examen avant d'avoir onze ans, ou à onze ans tout juste, et qui s'empressent de laisser l'école, leur certificat obtenu? Dans l'arrondissement de Saint-Nazaire, la statistique accuse pour les cinq sessions de 1887 à 1891 :

Garçons de moins de douze ans	....	16.42 0/0
Filles id. id.	....	12.21 0/0
Garçons de douze à treize ans	....	43.19 0/0
Filles id. id.	....	42.73 0/0
Garçons de plus de treize ans	....	40.38 0/0
Filles id. id.	....	45.04 0/0

Voici d'autres chiffres relevés sur les procès-verbaux de 1892 et 1893 dans la deuxième circonscription de Nantes :

Sur 854 aspirants :

33 (3.86 0/0) n'avaient pas onze ans révolus,
398 (46.60 0/0) étaient dans leur douzième année,
319 (37.35 0/0) étaient dans leur treizième année,
104 (12.27 0/0) avaient plus de treize ans.

Sur 616 aspirantes :

20 (3.24 0/0) n'avaient pas onze ans révolus,
234 (37.98 0/0) étaient dans leur douzième année,
252 (40.90 0/0) étaient dans leur treizième année,
110 (17.85 0/0) avaient plus de treize ans,

Il en résulte que le nombre des candidats qui n'ont pas onze ans est insignifiant; c'est une exception pour laquelle on ne peut songer à modifier l'âge légal. C'est ce que disait M. Carré ici même au mois de mai dernier : « En fait, il n'y a pas tant de candidats que l'on croit qui se présentent à l'âge de onze ans; il en est aussi qui ont douze et même treize ans; et si la loi a dit que les enfants *pourraient*, elle n'a pas dit qu'ils *dussent* se présenter dès l'âge de onze ans. On peut se présenter au baccalauréat dès l'âge de seize ans; mais on ne s'y présente qu'après avoir étudié les matières de la rhétorique et de la philosophie. Pourquoi n'en serait-il pas de même dans l'enseignement primaire? Pourquoi un enfant exceptionnellement doué, d'une intelligence précoce et pressé par le temps, ne se présenterait-il pas dès l'âge de onze ans? »

C'est ce que font les instituteurs : ils présentent à onze ans, ou à onze ans et demi, les élèves qui ne continueraient pas à venir à l'école parce qu'ils doivent suivre les cours d'une école primaire supérieure, ou d'un collège, ou d'un lycée, et qu'avant de les perdre ils veulent faire constater par un examen le résultat de leurs efforts; ils les présentent parce que les familles savent que la production du certificat d'études fait entrer tout de suite leurs enfants en sixième au lycée, parce qu'enfin ils sont prêts et qu'il vaut mieux leur faire prendre leur diplôme tout de suite que de les condamner, l'année suivante, à redoubler un cours qu'ils ont suivi avec fruit.

Ce raisonnement est d'accord avec les faits. En 1892 et en 1893, les candidats de moins de onze ans ont réussi dans la proportion

de 78 0/0, ceux de onze à douze ans de 77 0/0, ceux de douze à treize ans de 71 1/2 0/0, et ceux de plus de treize ans de 67 0/0. Pourquoi? Parce que les élèves des premières catégories sont plus précoces, qu'ils se sont assimilé plus vite les matières de l'examen; que les autres, plus lents, moins bien doués, ont fait des études plus pénibles et que leur savoir manque de sûreté et d'étendue.

Ce n'est qu'avec prudence qu'il conviendrait de toucher à l'âge de l'examen pour le relever. En fixant à onze ans l'âge du certificat d'études, — d'où découle la liberté de ne plus fréquenter l'école ou de la fréquenter moins régulièrement, — le législateur a apporté un *adoucissement à la loi sur l'obligation*. Laissons donc aux parents besogneux cette espérance et cette consolation, qu'après avoir régulièrement fréquenté l'école de cinq à onze ans, leurs enfants pourront, à cet âge, obtenir le certificat d'études et après, si leur développement physique le leur permet, être occupés à un travail utile pour la famille. Tel qu'il est fixé, l'âge du certificat d'études est à la fois un encouragement à la fréquentation et à la présentation à l'examen.

D'ailleurs les enfants n'abandonnent pas tant l'école qu'on veut bien lé dire, lorsqu'ils ont le certificat d'études; ce sont les plus âgés qui sortent ou ceux qui vont dans d'autres établissements. Mais il en reste encore une proportion convenable. En 1891, au mois d'octobre, il y avait, dans les écoles de l'arrondissement de Saint-Nazaire, 421 élèves pourvus du certificat d'études qui continuaient encore leurs classes pendant un an au moins. A l'heure qu'il est, dans la deuxième circonscription de Nantes, sur 330 garçons reçus à la session de 1893, il y en a encore 240 qui viennent à l'école. Faut-il regretter qu'ils aient passé l'examen entre onze et douze ans? Je ne le crois pas. Débarrassés du souci de l'examen, ils étudient plus à fond certaines matières du programme, s'adonnent plus spécialement à l'arithmétique, à la géométrie, au dessin ou aux sciences physiques et naturelles et à l'agriculture, selon les besoins de la localité ou de leur future profession, et ils constituent ces cours supérieurs qu'on aura bien de la peine à former si l'on ne doit passer l'examen que vers la fin de la treizième année, et qu'il faut pourtant multiplier si l'on veut pourvoir au recrutement des écoles primaires supérieures avec des élèves ayant suivi un an un cours supérieur régulièrement organisé.

Certains maîtres savent d'ailleurs fort bien s'y prendre pour conserver un an de plus à l'école les élèves pourvus du certificat d'études. Ils leur font étudier, l'année suivante, le dessin et l'agriculture, par exemple, et les présentent, à la fin de l'année, à l'examen pour ces deux matières facultatives qui complètent ainsi leur diplôme. Pourquoi cette pratique ne se généraliserait-elle pas? Pourquoi ne chercherait-on pas à retenir un an de plus, par l'attrait d'un enseignement nouveau ou plus approfondi, les lauréats du certificat

d'études? Si cela se faisait, quelles seraient donc les matières du programme sur lesquelles ne porterait pas l'examen? Les candidats auraient été examinés sur la lecture, l'écriture, la langue française, l'arithmétique et le système métrique, la morale, l'histoire, la géographie, l'instruction civique, les sciences physiques et naturelles (l'incertitude du sujet de la composition française oblige à préparer toutes ces matières), le dessin et l'agriculture. Que veut-on de plus? Une épreuve de chant, de gymnastique, de travail manuel? Mais alors, c'est un brevet simple; encore, au brevet simple, ne demande-t-on pas de travail manuel aux aspirants qui doivent l'enseigner. On s'éloignerait singulièrement de ce minimum de connaissances que le certificat d'études doit constater.

Et pour que les candidats puissent faire leurs preuves sur toutes ces matières, on propose de modifier les épreuves écrites, de réduire l'oral ou même de le faire disparaître tout à fait. On voudrait supprimer la dictée. Il faudrait distinguer entre l'école et l'examen. On pourrait sans inconvénient, ou plutôt avec avantage, rendre la dictée moins fréquente à l'école comme exercice d'étude, comme moyen d'apprendre l'orthographe. D'après des expériences faites dans plusieurs écoles en des milieux très différents et avec des maîtres de valeur inégale, la dictée unique par semaine a donné des résultats tels que l'on a acquis la conviction que les élèves font plus de progrès en orthographe avec une dictée hebdomadaire, accompagnée d'exercices appropriés pour lesquels on trouve du temps, qu'avec les cinq dictées encore en usage dans presque toutes les écoles.

Mais à l'examen il s'agit de constater l'orthographe acquise, et la dictée est une épreuve qui serait bien imparfaitement remplacée, au point de vue spécial qui lui a été jusqu'ici attribué, par la composition française. Son influence sur l'examen a été bien atténuée par les règlements et les instructions, et elle ne peut plus inspirer les mêmes craintes qu'autrefois. On aurait tort de s'en passer, car elle révèle l'intelligence et la puissance d'attention des candidats : ceux qui font une bonne dictée réussissent généralement leurs autres compositions.

On peut, sans trop d'inconvénients, mettre l'histoire et la géographie au nombre des épreuves écrites, à la condition toutefois que la composition française ne portera plus sur ces deux matières. Ce ne sera cependant pas sans regrets que beaucoup de maîtres les verront disparaître de l'oral, ne fût-ce que pour les enseignements que les membres des commissions pouvaient donner aux candidats devant leurs condisciples, les maîtres et les familles, à propos d'une réponse mal faite, d'un jugement erroné ou excessif. L'examen oral a du bon. Il s'y fait un échange d'idées qui sera perdu dans la composition écrite.

Les examens ont une trop grande influence sur la direction des études pour que l'on supprime l'examen oral, ainsi que quelques-uns le demandent. Si une telle mesure était prise, l'enseignement oral,

que les programmes de 1882 ont mis en honneur, que l'on a eu assez de peine à introduire dans les écoles, serait bien vite abandonné pour les devoirs écrits. L'école deviendrait un lieu de silence et d'ennui.

On devra y regarder à deux fois avant de prononcer une réforme qui n'allégerait pas sensiblement l'examen, car il faudrait toujours laisser aux candidats, dans l'après-midi, le temps nécessaire pour faire une épreuve écrite de plus et pour la corriger; il en résulterait que la proclamation des candidats admissibles à l'oral, qui a lieu maintenant entre trois et quatre heures, aurait lieu entre quatre et cinq heures du soir, et qu'il faudrait bien trouver le temps nécessaire ensuite pour faire lire et réciter les admissibles. L'examen serait-il plus tôt achevé? Je ne le crois pas.

D'ailleurs la suppression de tout ou partie des épreuves orales n'est qu'un expédient qui vise moins les candidats que les commissions. Avec les commissions actuelles, dit-on, tous les candidats admissibles étant généralement reçus, les épreuves sont illusoires et dépourvues de sanction; il vaudrait mieux pour tout le monde qu'elles disparussent. Si c'est de la commission que l'on se plaint, pourquoi s'attaquer aux épreuves orales? Si, composée comme elle l'est, elle ne peut se montrer rigoureuse à l'oral parce qu'elle ne veut pas faire échouer les élèves de collègues qui leur font craindre des représailles, pourquoi ne pas la modifier? En allouant des frais de déplacement à ses membres, on la composerait de façon qu'elle donnerait toutes les garanties d'impartialité. Ces frais de déplacement, il ne faudrait pas songer à les demander au département ni à l'État dont les budgets ont assez d'autres charges; l'examen est assez populaire dans les familles, assez passé dans les mœurs, pour qu'on les fasse payer aux candidats sous la forme d'un droit de diplôme ou d'examen, peu élevé, de deux francs, par exemple, que les instituteurs consigneraient entre les mains de l'inspecteur primaire en faisant inscrire leurs candidats; remise de la moitié serait faite pour les candidats ajournés et remise complète à ceux qui n'auraient pas pu se présenter. Les sommes définitivement acquises seraient partagées entre les membres de la commission qui y trouveraient un dédommagement du travail pénible qu'imposent les examens et un remboursement de leurs frais de voyage et d'hôtel. Alors les commissions pourraient être nommées par circonscription d'inspection primaire; ce serait la même qui se transporterait dans les différents centres d'examen. On assurerait ainsi l'égalité de correction, l'uniformité de jugement que l'on voudrait obtenir par des épreuves communes à tout un département et corrigées ensuite au chef-lieu par une commission centrale, projet peu réalisable dans la pratique et dont l'écueil est la surveillance des compositions. On ferait entrer dans ces commissions des fonctionnaires de l'enseignement primaire en retraite (inspecteurs primaires, directeurs ou directrices d'école normale, professeurs d'école normale, directeurs ou directrices et

professeurs d'écoles primaires supérieures), des directeurs ou directrices d'écoles publiques déchargés de classe, des instituteurs et des institutrices dont le caractère offrirait toutes garanties, et, selon les cas, des membres de l'enseignement privé. Ainsi constituées et payées de leur peine, ces commissions sauraient donner à l'examen oral l'intérêt qui lui manque aujourd'hui.

Que l'on conserve donc l'examen à onze ans révolus, avec ses épreuves écrites et orales telles qu'elles sont fixées par les arrêtés du 24 juillet 1888 et du 29 décembre 1891, et que l'on modifie la commission en l'indemnisant avec le produit du droit d'examen.

P. LABEYRIE.

BOURSES DÉPARTEMENTALES DE SÉJOUR A L'ÉTRANGER
AU PROFIT DES INSTITUTEURS
DANS LE DÉPARTEMENT DU NORD

Souvent des instituteurs qui s'adonnent à l'étude de l'anglais ou de l'allemand et se sentent quelque aptitude à cette étude ont exprimé le regret de ne pouvoir, faute de temps et surtout de ressources, compléter d'une manière pratique leurs connaissances en cette matière par un séjour à l'étranger, afin de se familiariser avec le langage courant. L'inspecteur d'académie, directeur départemental de l'enseignement primaire, s'est préoccupé de cette situation et l'a signalée dans son dernier rapport annuel au Conseil général, en faisant ressortir les avantages que retirerait le département de la création de quelques bourses de séjour en Angleterre ou en Allemagne, pendant les vacances, au profit des instituteurs.

Sur la proposition du préfet, l'assemblée départementale a réservé un bon accueil à ce projet. Elle a adopté les conclusions du rapport qui lui a été fait à cet égard, et dont voici le principal passage :

« Le département ne peut évidemment que gagner à ce que le personnel de l'enseignement primaire renferme beaucoup d'instituteurs connaissant l'anglais ou l'allemand. L'administration les utiliserait avec grand profit dans les écoles primaires supérieures d'abord, où les maîtres de langue réellement aptes ne sont pas encore suffisamment nombreux : il ne faut pas que, sous ce rapport, ces écoles soient inférieures aux établissements similaires des pays voisins, où l'enseignement du français est l'objet de soins tout particuliers.

Ensuite et surtout, elle les emploierait dans les cours supérieurs et complémentaires des principales écoles des villes et localités importantes, où ces maîtres font défaut et où des cours pratiques pourraient être organisés. D'autre part, au point de vue de l'intérêt du commerce et de l'industrie, il serait tout à fait désirable que, dans le plus grand nombre possible de communes, on trouvât au moins un instituteur en état de faire des traductions et de donner aux enfants, pour lesquels leurs familles le demanderaient, des leçons pratiques de langues. Le projet présenté faciliterait, avec le temps, la réalisation de ces *desiderata*. L'administration en espère des résultats d'autant plus avantageux que beaucoup de jeunes instituteurs laborieux souhaitent vivement l'application de ce projet et ont adressé à ce sujet des demandes pressantes à M. le directeur départemental.

» Pour ces motifs, le troisième bureau propose au Conseil général d'affecter, en 1894, une somme de 1,500 francs à la création de cinq bourses de séjour à l'étranger et de confier à M. le directeur départemental, dont la vigilance nous est bien connue, le soin d'organiser le concours indiqué par lui, en vue de connaître les candidats les plus méritants. Selon les résultats de ce concours, la commission départementale, sur la proposition de M. le préfet, attribuerait les bourses dans sa séance de juillet au plus tard. »

En vertu de ce vote, un concours aura lieu a Lille, entre les aspirants aux bourses dont il s'agit, dans le courant du mois de juin prochain. Tous les instituteurs en exercice dans le département et pourvus du brevet supérieur pourront être admis à y prendre part.

Les boursiers choisiront eux-mêmes le lieu ou les lieux de leur résidence à l'étranger, sous réserve de l'approbation de l'administration. La durée de leur séjour sera de six semaines, pendant les vacances, et ils devront en justifier. Ils tiendront, au jour le jour, un journal où ils relateront, en langue allemande ou anglaise, leurs conversations, leurs lectures, les faits extérieurs importants, leurs observations, réflexions, etc., en un mot un journal de leur vie quotidienne, avec leurs actions, pensées, impressions.

A leur retour, ils déposeront ce journal à l'inspection académique et ils seront appelés à faire constater par la commission du concours d'admission aux bourses les résultats de leur séjour à l'étranger au point de vue de la connaissance de la langue. L'insuffisance pourra être punie du remboursement du montant de la bourse.

Voilà une excellente mesure qu'il y avait lieu de signaler, et il est a désirer que pareille décision soit prise dans d'autres départements.

R. S.

A PROPOS DU DÉCRET DU 29 FRIMAIRE AN II

Un rédacteur du *Figaro* a publié dans ce journal (nº du 7 janvier 1894), sous ce titre : *Un curieux anniversaire ; le décret de la Convention sur l'instruction gratuite, laïque et obligatoire*, l'article qui suit :

Il y a aujourd'hui cent ans — le 18 nivôse an II, 7 janvier 1794 — que le *Moniteur* publia le décret de la Convention relatif à l'instruction publique.

On est en pleine Terreur. Ce numéro de la « gazette nationale » est véritablement sinistre. Il annonce que Luckner a été guillotiné la veille[1], que Cartaux vient d'être jeté à la Conciergerie, que Westermann a été destitué. Il publie une lettre de Garnier (de Saintes), qui mentionne l'arrestation du prince de Talmont à Fougères, etc....

Quant au décret de la Convention sur l'instruction publique, qui est inséré dans ce numéro de la feuille officielle[2], il n'est curieux que parce que les gouvernants de la troisième République française, tout en s'étant visiblement inspirés de ce document en élaborant la loi du 28 mars 1882 qui règle l'enseignement primaire, *ont été plus rigoureux que leurs devanciers*.

En effet, le décret de la Convention ordonne, par l'article 6, aux pères, mères, tuteurs ou curateurs d'envoyer leurs enfants ou pupilles aux écoles du premier degré, après avoir indiqué à la municipalité les noms des instituteurs ou institutrices dont ils auront fait choix. L'article 9 stipule que si les pères, mères, etc., n'observent point cet ordre, ils comparaîtront devant le tribunal de police correctionnelle et seront condamnés, pour la première fois, à une amende égale au quart de leurs contributions. En cas de récidive, l'amende sera doublée et les « infracteurs » seront regardés comme « ennemis de l'égalité » et privés, pendant dix ans, de l'exercice de leurs droits de citoyen.

Or, les législateurs de 1882 ont été plus loin que les conventionnels dans la voie de la répression. Ils ont décidé que la seconde récidive serait considérée comme une contravention et entraînerait une condamnation aux peines de police, conformément aux articles 479, 480 et suivants du Code pénal, c'est-à-dire que les délinquants peuvent être condamnés à cinq jours de prison.

N'est-il pas curieux d'établir ce simple parallèle entre la loi de 1882 et le décret de la Convention qui fut promulgué il y a aujourd'hui un siècle[3]?

1. Il est inexact que le *Moniteur* du 18 nivôse parle de Luckner; son nom n'est pas mentionné dans ce numéro. C'est le *Moniteur* du 17 qui annonce la condamnation et l'exécution de Luckner (15 nivôse).

2. Le journaliste tombe ici dans une erreur très répandue, en se figurant que le *Moniteur* était, dès cette époque, l'organe du gouvernement. Le *Moniteur* n'avait alors aucun caractère officiel : c'était un journal comme tous les autres.

3. Autre erreur du journaliste. Le décret en question, dont le projet avait été présenté le 18 frimaire, fut voté par la Convention le 29 frimaire, et la

Le rédacteur de l'article que nous venons de reproduire parle « du décret de la Convention relatif à l'instruction publique », comme s'il n'y avait eu qu'un seul décret de ce genre. Or, il faut observer que la Convention avait déjà rendu sur cette matière le décret du 30 mai 1793, celui du 13 août 1793, et l'ensemble de décrets qu'on désigne sous le nom de « législation de brumaire » (décrets du 30 du premier mois, des 5, 7 et 9 brumaire) ; tous ces décrets furent abrogés par celui que mentionne l'article du *Figaro*, le décret du 29 frimaire an II; mais ce décret lui-même n'eut que quelques mois d'existence, et fut remplacé par celui du 27 brumaire an III, que remplaça à son tour le décret du 3 brumaire an IV.

C'est se tromper gravement que de s'imaginer que le décret du 29 frimaire établit « l'instruction gratuite, laïque et obligatoire ». La *gratuité* de l'instruction existait déjà en vertu de la constitution monarchique de 1791, qui contenait, parmi ses « Dispositions fondamentales », celle-ci : « Il sera créé et organisé une instruction publique commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes ». Quant à la *laïcité*, le décret du 7 brumaire l'avait instituée en disant, à l'article 12 : « Aucun ci-devant noble, aucun ecclésiastique et ministre d'un culte quelconque ne peut être élu instituteur national » ; mais cette disposition qui excluait les prêtres de l'enseignement avait déplu à une partie des conventionnels, et ce fut précisément là une des raisons qui firent abroger les décrets de brumaire; le décret du 29 frimaire, qui les remplaça, disait à l'article 1er : « L'enseignement est libre », et ouvrait ainsi la porte toute grande aux prêtres qui voudraient se faire maîtres d'école, en n'imposant aux citoyens qui désireraient user de la liberté d'enseigner d'autre obligation que de déclarer à la municipalité leur intention d'ouvrir une école et de produire un certificat de civisme et de bonnes mœurs[1]. Nous avons, il y a une dizaine d'années, essayé d'expliquer dans cette

---

rédaction en fut relue et définitivement adoptée dans la séance du 5 nivôse. Il est connu dans l'histoire sous le nom de *décret du 29 frimaire an II*. Le journaliste, prenant le *Moniteur* pour un organe officiel, s'est figuré que la promulgation des décrets s'effectuait par la publication dans les colonnes de ce journal.

1. On trouvera le texte des principales dispositions du décret du 29 frimaire an II dans la *Revue pédagogique* du 15 mars 1883, p. 235.

Revue la véritable portée du décret du 29 frimaire, et nous prenons la liberté de renvoyer nos lecteurs à l'étude que nous avons publiée alors sur ce sujet [1].

Ce qui est exact, c'est que le décret du 29 frimaire est le premier texte législatif qui ait proclamé le principe de l'instruction *obligatoire*, et ait édicté des sanctions pénales pour assurer la fré quentation de l'école. La Révolution n'avait pas songé, au début, à décréter l'obligation scolaire. Sa préoccupation était avant tout de mettre l'école à la disposition de chacun; l'idée de recourir à des moyens coercitifs pour forcer les pères à user en faveur de leurs enfants du bienfait qu'elle entendait conférer à la jeune génération ne lui vint que plus tard. Les théoriciens de la Constituante et de la Législative paraissent persuadés que les familles sont toutes, sans exception, désireuses de faire instruire leurs enfants; ils prennent des mesures pour que l'accès de l'école ne soit refusé à personne : ils ne songent pas à en prendre pour contraindre les enfants à y entrer. Ni le projet de Talleyrand, ni celui de Condorcet ne contiennent de dispositions rendant l'instruction obligatoire. Rien de semblable non plus dans le premier projet du Comité d'instruction publique de la Convention (décembre 1792), ni dans le décret présenté par le Comité de salut public sur l'établissement des écoles primaires (30 mai 1793), ni dans le projet déposé par Lakanal le 26 juin 1793. Même lorsque la Convention adopte en principe le fameux plan de Lepeletier sur l'éducation commune, l'envoi des enfants aux maisons d'institution publique n'est pas obligatoire, il doit rester facultatif pour les parents (décret du 13 août 1793, rapporté le 28 du premier mois). Dans les décrets des 30 du premier mois, 5, 7 et 9 brumaire, qui organisaient les premières écoles, il n'est nulle part question de mesures à prendre contre les parents qui refuseraient d'y envoyer leurs enfants.

Et pour le décret même du 29 frimaire, il est intéressant de remarquer que la rédaction primitive, présentée à la Convention le 18 frimaire, ne contenait pas le principe de l'obligation : ce principe y fut introduit au cours de la discussion. L'article relatif à la fréquentation des écoles (article 6 du titre III) disait, dans la

1. *Revue pédagogique* du 15 mai 1883, p. 425.

rédaction originelle : « Les pères, mères, tuteurs ou curateurs pourront à leur choix envoyer leurs enfants ou pupilles aux écoles du premier degré d'instruction ». Ce fut Charlier qui demanda que les mots *pourront envoyer* fussent remplacés par ceux-ci : *sont tenus d'envoyer*. Thibaudeau combattit l'amendement au nom des droits de la nature; mais Danton intervint et appuya vigoureusement Charlier, Lecointe-Puyraveau parla dans le même sens, et l'amendement fut adopté, ce qui entraîna l'introduction dans le décret des dispositions formant les articles 7, 8 et 9 du titre III.

Lorsque, après le 9 thermidor, le décret du 29 frimaire fut remplacé par celui du 27 brumaire an III, la fréquentation obligatoire des écoles disparut de la loi; enfin, le décret réactionnaire du 3 brumaire an IV, qui supprima le traitement des instituteurs, qui supprima la gratuité, qui supprima même l'obligation pour la commune d'entrenir une école, resta naturellement muet en ce qui concerne l'enseignement obligatoire.

Est-il exact de dire que les législateurs de 1882, qui ont de nouveau introduit dans nos lois scolaires le principe de l'obligation, se sont inspirés du décret du 29 frimaire an II? Nous ne le croyons pas. Ce décret, dont l'existence fut de si courte durée, n'était guère connu que de quelques chercheurs, et ses dispositions n'ont jamais été rappelées, que nous sachions, par les orateurs parlementaires qui plaidèrent devant les Chambres de la troisième République la cause de l'instruction obligatoire. Les exemples dont le parti républicain s'inspira alors, ce sont ceux de pays voisins, où le principe de l'obligation était appliqué depuis longtemps, et où des sanctions pénales sérieuses étaient inscrites dans les lois; ce sont les exemples de l'Allemagne, de la Suisse, de l'Angleterre elle-même (on sait que l'*Act* anglais sur l'enseignement obligatoire est entré en vigueur le 1er janvier 1881, un an avant le vote de la loi française). Au lieu d'évoquer les souvenirs de la Terreur pour chercher à présenter la loi du 28 mars comme une loi draconienne, ne serait-il pas plus simple et plus vrai de reconnaître qu'elle est moins sévère que la législation de plus d'un canton suisse ou d'un duché allemand, où cependant personne ne crie à la persécution? J. G.

L'ENSEIGNEMENT POPULAIRE SOUS L'ANCIEN RÉGIME

TÉMOIGNAGE DE TURGOT

Parcourez, lisez attentivement les *États de la France*, les *Almanachs royaux*, même les rapports des intendants dans le cours des dix-septième et dix-huitième siècles. Vous aurez rarement la chance de tomber sur quelques lignes où il soit question de l'instruction du peuple. Aussi l'histoire de l'enseignement primaire sous l'ancien régime est-elle difficile, pour ne pas dire impossible à écrire, si l'on veut se renfermer dans les limites de la réalité. Mais cette difficulté n'a pas empêché et n'empêche pas certains publicistes de suppléer, par l'effort de leur imagination, au manque absolu de documents officiels. La déclamation joue un rôle trop considérable dans des travaux de ce genre, et le plus faible jet de lumière affaiblit bien vite les gros traits dont ils avaient surchargé leurs peintures.

En feuilletant les deux volumes compacts des *Œuvres de Turgot*, — Paris, 1844, chez Guillaumin, — j'ai extrait quelques lignes qui peuvent aujourd'hui tenir lieu de documents, et qu'il me semble intéressant de reproduire.

Assurément, Turgot, en arrivant dans la province de Limousin, vers la fin de l'année 1761, ne nourrissait pas l'espoir de répandre ou de réformer l'instruction parmi les populations pauvres des villes et des campagnes; d'ailleurs, ce côté moral de l'administration des provinces ne regardait guère les intendants: la question d'enseignement et surtout d'enseignement populaire était au pouvoir presque discrétionnaire du clergé. C'est un point qu'il ne faut pas oublier.

L'histoire fait connaître le zèle, le dévouement et les talents supérieurs que Turgot déploya dans l'administration de sa province, où il laissa un souvenir inoubliable. Il ne réforma pas tous les abus : l'entreprise eût été au-dessus des forces d'un homme, mais il laissa (1774) dans une situation améliorée une province qu'il avait reçue misérable et épuisée.

Pour s'éclairer sur la position des paysans, Turgot avait établi une correspondance avec les curés de village, « qu'il regardait — dit Dupont de Nemours, qui a publié ses manuscrits, — comme ses subdélégués naturels, et il assurait qu'on était trop heureux d'avoir dans chaque paroisse un homme qui eût reçu quelque éducation ».

Dupont a recueilli cinq *Lettres circulaires aux curés*. Elles sont très explicites et entrent dans des détails qui permettent de se faire une idée des rouages compliqués de l'administration provinciale à cette époque. La première lettre est du 3 mai 1762, datée de Paris où Turgot s'était rendu pour les affaires de sa province. En voici un

passage qui montre l'ntérêt que portait l'intendant à ses pauvres administrés :

« J'ai encore à vous prier de rendre un service à vos paroissiens au sujet des requêtes qu'ils sont dans le cas de me présenter pour différents objets. Je sais que souvent ils s'adressent à MM. les curés pour les leur composer; je ne peux trop applaudir à la charité de ceux qui veulent bien prendre ce soin, et je les exhorte à continuer. Je serais fort aise qu'ils voulussent aussi se charger de m'adresser toutes ces requêtes et qu'ils persuadassent aux paysans de ne point se détourner de leur travail pour venir me les présenter eux-mêmes, comme il ne leur arrive que trop souvent. Les audiences que je suis obligé de leur donner sont une perte de temps pour moi; *mais j'ai bien plus de regret* à la perte du leur, et aux frais que leur occasionnent ces voyages pour lesquels ils dépensent souvent plus que ne peut valoir une modération légère qu'ils viennent demander sur leur capitation. »

Ces conseils, exprimés dans une langue simple et familière, ne paraissent-ils pas sortir d'un cœur vraiment *sensible* et bienfaisant?

Un peu plus loin, un autre passage témoigne clairement de l'ignorance des gens de la campagne. Turgot faisait imprimer des modèles d'*états* ou de *rapports*, sur lesquels il n'y avait plus que des noms, des chiffres et quelques mots à ajouter quand il s'agissait de pertes de bestiaux, de dommages causés par la grêle ou les inondations.

« Ces états, écrit-il aux curés, doivent être remplis à mesure que les accidents arrivent; c'est à vous que j'adresse les modèles en blanc; si vous aimez mieux les confier au syndic de la paroisse, *en cas que* celui-ci sache écrire, vous en êtes le maître ».

Cet *en cas* laisse entendre que le fait était rare, et pourtant on ne prenait pas pour syndic le premier venu; c'était généralement le laboureur le plus important de la paroisse.

Dans la seconde lettre, datée encore de Paris, le 25 juin 1762, s'adressant toujours aux curés, il dit :

« J'ai vu avec douleur que dans quelques paroisses le curé seul a signé, parce que personne ne savait signer. Cet excès d'ignorance dans le peuple me paraît un grand mal, et j'exhorte MM. les curés à s'occuper des moyens de répandre un peu plus d'instruction dans les campagnes et à me proposer ceux qu'ils jugeront les plus efficaces. S'ils pouvaient, à défaut de signatures, faire apposer dans les assemblées la *croix* du syndic et des principaux habitants, cette espèce de solennité me semblerait propre à exciter la confiance du peuple et je leur en serais obligé. »

Dans la troisième lettre, datée de Limoges, le 23 octobre 1762, il écrit : « L'usage qui s'est introduit dans la généralité de Limoges de charger les collecteurs des tailles de la levée du vingtième est contraire à ce qui s'observe dans la plus grande partie du royaume, où le vingtième est levé par des préposés particuliers... Il est impossible qu'un collecteur, *qui souvent ne sait ni lire ni écrire*, ne confonde pas tous ces objets. »

Une dernière citation sera prise dans une lettre écrite de Limoges, le 2 décembre 1770, à l'abbé Terray, contrôleur général des finances : c'est la septième des *Lettres sur la liberté du commerce des grains :*

«... Lorsque les grains, au lieu d'être rassemblés dans des magasins, appartenant à de riches marchands, intelligents et expérimentés, se trouveront dispersés chez une foule de paysans *qui ne savent pas lire*, et que la misère rend inactifs et indolents, on ne prendra pas ces soins, etc [1]. »

Vingt ans plus tard, en 1789, nous avons sur la même province des renseignements plus explicites et qui peuvent servir de commentaires aux remarques laissées par Turgot. Le cahier du clergé des sénéchaussées de Limoges et de Saint-Yrieix éclaire parfaitement la question. Voici l'article du cahier concernant l'instruction :

« Les maux dont toutes les provinces sont, infiniment plus que la nôtre, témoins, maux qui menacent même davantage les générations suivantes, nous portent à demander avec insistance à Sa Majesté qu'Elle prenne des moyens efficaces pour rendre à l'éducation publique l'éclat et l'utilité dont elle est déchue.

» Les collèges doivent au clergé leur institution primitive. Dans l'état de dépérissement où tous, excepté celui de notre capitale (Limoges), sont tombés, ils méritent notre attention, parce qu'eux seuls élèvent la jeunesse qui se dispose aux divers emplois de la société et principalement au sacerdoce.

» Les États généraux voudront bien s'occuper des collèges, examiner à quel corps ecclésiastique ou religieux on doit les confier, quel degré de surveillance on doit prescrire aux évêques et aux municipalités. L'Assemblée nationale est suppliée d'observer que l'heureux don d'élever la jeunesse appartient également à la vertu et aux talents.

» Nous demandons aussi *la fondation* de petites écoles pour les enfants du peuple, qui sans occupation, parce qu'ils sont trop jeunes, sans frein parce qu'ils sont trop livrés à eux-mêmes, s'habituent au désœuvrement et aux vices; mais que, conformément aux ordonnances, aucun précepteur ne puisse être installé, ni maintenu dans sa place, sans l'agrément du curé, et l'autorisation de l'ordinaire. Nous réclamons enfin l'établissement d'un petit séminaire dans notre ville épiscopale. »

Les doléances et demandes renfermées dans cet extrait fourniraient matière à de longues réflexions. On comprend tout de suite que Turgot n'avait rien exagéré.

Ainsi donc, de l'aveu même des délégués du clergé limousin, l'instruction dans les collèges, là où il y en avait, était ou nulle ou mauvaise.

Mais sur qui faire retomber la faute? A qui imputer les causes de

1. *Œuvres de Turgot*, t. Ier, p. 218.

cette décadence, quand le clergé s'arrogeait le droit exclusif d'autoriser et de distribuer l'enseignement, quand il possédait les biens destinés et légués pour l'instruction du peuple?

Ainsi très peu de chose pour les classes privilégiées et bourgeoises, et absolument rien pour les pauvres et les habitants des campagnes, car on demande aussi *la fondation* de petites écoles, et cette demande signifie qu'il n'existait rien.

Et cependant, en prévision d'écoles dont les États généraux peuvent exiger l'établissement, le clergé, oubliant jusqu'à quel point il s'est désintéressé jusqu'alors de l'enseignement du peuple, réclame presque comme un droit indéniable la nomination des maîtres et, par suite, la surveillance et la direction morale d'une institution qui n'existait pas encore. L'évêque de Limoges avait trouvé un moyen commode de se dispenser de la fondation d'un séminaire, et des frais qu'elle eût entraînés : il avait mis la main sur le collège de la ville; sans doute, cette simplification valait encore mieux que le néant, mais l'enseignement y gagnait-il?

Il est fait mention de ce collège, ou mieux de ce séminaire de Limoges, dans un volume intitulé *l'Œuvre scolaire de la Révolution*, Paris, Didot, 1891. L'auteur, très passionné dans ses attaques, déclare, page 11, que « les collèges sont déserts. A Limoges, le collège est presque anéanti et n'est fréquenté que par trente jeunes gens au plus (1791). » Cependant, cette même année, il y avait eu une distribution de prix, et le professeur *assermenté* — car les *insermentés* avaient quitté l'établissement — avait prononcé un discours académique sur le *prix du temps*. Faut-il s'étonner que le collège ou séminaire de Limoges eût vu des professeurs prêtres et des aspirants à la prêtrise quitter l'établissement? La même désertion se produisit dans presque tous les séminaires, et l'on comprend aisément pourquoi. Cependant, le collège de Limoges ne fut pas fermé faute d'élèves, car en 1792 il y eut encore une distribution de prix, et un professeur traita ce sujet : *l'Éducation influe sur le gouvernement d'un peuple libre.* (Annuaire de Limoges, année 1881.)

Arthur Young qui, de 1787 à 1789, visita la France pour en étudier surtout l'agriculture, a écrit plusieurs volumes sur ses différents voyages, et ses objets et ses jugements sont acceptés encore aujourd'hui par les économistes et les écrivains.

Le 6 juin 1787, l'agriculteur anglais arrivait à Limoges :

« La place d'intendant, écrivait-il, était devenue célèbre dans ce pays-ci, parce qu'elle avait été remplie par cet ami de l'humanité, Turgot, que la réputation qu'il acquit dans cette province porta ensuite à la tête des finances de la France, comme on peut le voir dans sa vie contée par le marquis de Condorcet, ouvrage également recommandable par son élégance et sa véracité. La réputation de Turgot est grande dans cette contrée. Les belles et superbes routes à travers lesquelles nous

avions passé étaient l'effet de sa *bonne* administration, épithète qui lui est due, parce qu'elles ne furent pas le produit des corvées.

» A Limoges, il y a une société d'agriculture qui doit son origine à ce célèbre *patriote;* mais dans cette direction où les efforts de la France ont presque toujours échoué, Turgot trouvait des abus trop invétérés qu'il n'a pu vaincre. Cette société fait comme les autres : les membres s'assemblent, conversent, offrent des prix et publient du galimatias. Cela n'est guère important; *car le peuple, loin de lire, ne sait même pas lire.* Il a cependant la faculté de voir; et si on cultivait une ferme de manière à lui servir d'exemple, cela lui offrirait un modèle à étudier. Je m'informai particulièrement si les membres de cette société possédaient des terres, d'où on pourrait juger s'ils entendaient leur sujet; on m'assura qu'ils en avaient... Ils avaient des métayers autour de leurs maisons de campagne, et c'était considéré comme s'ils cultivaient leurs propres terres : de sorte qu'ils tirent une espèce de mérite de la circonstance qui fait le malheur et la ruine de leur pays. »

Mais je n'ai pas l'intention de faire l'histoire de l'enseignement dans le Limousin avant 1789. Je ne me suis proposé qu'une chose : faire connaître le témoignage de Turgot, en le corroborant par la citation du cahier du clergé et celle d'Arthur Young pour montrer que l'intendant du Limousin n'avait rien exagéré, et que l'ignorance dans laquelle croupissaient les populations rurales de la province était bien une triste réalité.

J.-F. THÉNARD.

LA SOCIÉTÉ SCIENTIFIQUE ET LITTÉRAIRE

DES INSTITUTEURS DE FRANCE

Distribution des récompenses.

La Société scientifique et littéraire des instituteurs de France, fondée en 1887 par M. le Dr Maurice de Thierry qui en est le secrétaire perpétuel et actif, se recrute parmi les instituteurs et les institutrices [1]. Elle se propose, suivant les termes de ses statuts : 1° de porter le plus haut possible l'érudition et le niveau intellectuel des instituteurs et des institutrices ; 2° d'établir des relations amicales entre tous ses membres ; 3° de propager les idées scientifiques et littéraires. Pour arriver à ses fins, elle a, grâce à une subvention de la ville de Paris, qui lui prête en outre les anciens locaux de l'École pratique provisoire de la Faculté de médecine (ancien collège Rollin), organisé des laboratoires, des cours, des conférences, une bibliothèque, et des concours annuels portant sur des questions pédagogiques, littéraires ou scientifiques. Tous les instituteurs de France et d'Algérie sont admis à la plupart de ces concours, dont quelques-uns seulement sont réservés aux sociétaires exclusivement. Des médailles et des diplômes sont attribués aux meilleurs mémoires. Ainsi s'est créé un mouvement scientifique très intéressant et qui prend chaque année plus d'extension.

La Société, d'autre part, a organisé son enseignement conformément au programme des examens du professorat des écoles normales, en fixant les cours aux heures dont peuvent disposer les instituteurs en fonctions. Ceux-ci trouvent, grâce à cette œuvre d'initiative privée, des moyens de préparation qui leur faisaient totalement défaut.

La distribution solennelle des récompenses aux lauréats des concours a eu lieu le dimanche 26 novembre 1893, dans le grand amphithéâtre de l'École des arts et métiers, gracieusement mis à la disposition de la Société par M. Laussedat. M. l'inspecteur général Jost présidait, comme délégué du ministre de l'instruction publique, empêché au dernier moment. M. Jost, après avoir ouvert la séance par

---

1. Les sociétaires, en dehors d'un droit annuel minime pour les travaux pratiques, sont admis gratuitement à suivre tous les cours et les conférences que font, gratuitement aussi, des professeurs choisis parmi les agrégés de l'enseignement supérieur, les agrégés de l'Université, les docteurs ès lettres, ès sciences, en médecine, etc.

quelques mots de bienvenue, a donné la parole à M. le Dr H. Beauregard, président de la Société pour 1893. Nous extrayons du discours de M. Beauregard les quelques passages suivants :

« ... Votre présence, monsieur l'inspecteur général, est un nouveau gage de votre sympathie pour ceux qui assument la charge si lourde et si honorable à la fois de faire pénétrer dans les masses les connaissances élémentaires sans lesquelles l'homme ne peut développer la meilleure part de ses aptitudes et voit diminuer la distance qui le sépare de la bête.

» On s'accorde à reconnaître que les caractères physiques ou de structure ne suffisent pas à distinguer l'homme de l'animal, et l'on invoque le développement des qualités psychiques et la perfectibilité, c'est-à-dire le pouvoir d'éducation, comme la seule caractéristique susceptible de supporter l'examen. A vrai dire, l'animal n'est point si complètement dépourvu de qualités morales que l'éducation peut développer; et, à mon sens, ce qui est l'apanage exclusif de l'homme, ce qui l'élève au-dessus de tous les êtres, d'une manière presque absolue, ce n'est pas tant sa *capacité* d'éducation que son *pouvoir émissif*, son *pouvoir rayonnant*, si l'on veut me permettre d'emprunter à la physique ces expressions qui rendent bien ma pensée. On pourrait concevoir à la rigueur un animal dont l'éducation fût poussée aussi loin que celle de l'homme, *mais il le devrait alors à l'homme et non à ses semblables*. Seul, en effet, l'homme est un éducateur, seul il tend à la perfection mutuelle, et plus il possède ce caractère largement développé, plus il s'élève au-dessus de la brute.

» Cela est si vrai que les grands génies, comme on appelle ceux qui honorent l'humanité par la grandeur de leurs œuvres, possèdent avant tout ce caractère.

» Éducateur, Victor Hugo, proclamant par tout l'univers les idées généreuses, les idées de liberté, d'égalité, de fraternité. Educateurs, Claude Bernard et tant de savants qui ont créé les méthodes d'enseignement et de travail grâce auxquelles ils ont reculé les limites de la science; éducateurs, Michel-Ange, Raphaël, Mozart, qui ont développé dans le monde l'idée du beau et, partant, l'idée du bien qu'on n'en saurait séparer.

» L'instituteur qui consacre sa vie à l'éducation nous apparaît dès lors comme un des représentants les plus élevés du type humain, puisqu'il en possède au plus haut degré l'attribut spécial, puisqu'il est un éducateur. Ainsi s'explique naturellement cette déférence et cette considération dont sont l'objet les instituteurs, précisément dans les milieux les plus civilisés.

. . . .

» ... C'est à la troisième et définitive République que revient l'honneur d'avoir mené à bien l'organisation de l'enseignement primaire. C'est elle qui a réalisé ce bel enchaînement qui commence à l'école primaire et finit aux écoles normales supérieures de Saint-

Cloud et de Fontenay-aux-Roses. C'est elle qui a définitivement établi l'union si naturelle d'ailleurs et si logique des enseignements supérieur et secondaire d'une part et de l'enseignement primaire d'autre part. Dans un remarquable discours prononcé à l'Association philotechnique, M. Liard a fait ressortir cette union en montrant les liens qui existent entre le laboratoire et l'atelier, entre la découverte scientifique et ses applications industrielles. Des liens aussi étroits existent également dans l'enseignement, puisque les professeurs des écoles normales supérieures, pris parmi les professeurs des établissements d'enseignement supérieur et secondaire, forment les maîtres des écoles normales primaires qui, eux-mêmes, préparent les instituteurs de nos écoles.

» La Société scientifique et littéraire des instituteurs de France s'est inspirée des mêmes idées en organisant ses cours...

» Sa mission pratique de préparation aux examens ne lui fait point oublier le but plus élevé qu'elle s'est proposé lors de sa fondation, de poursuivre l'élévation intellectuelle et morale des instituteurs ; elle s'y emploie par tous les moyens : conférences, excursions scientifiques, visites industrielles, etc., car elle n'oublie pas que c'est seulement par un savoir profond que l'instituteur peut espérer acquérir les idées générales sans lesquelles il ne saurait remplir convenablement son rôle. Il lui faut en effet posséder des idées générales s'il veut atteindre le véritable but, c'est-à-dire l'éducation du peuple. S'en tenir à l'instruction proprement dite, c'est s'en tenir à la lettre des choses, et quelques notions y suffisent ; mais l'éducation représente l'enseignement de l'esprit des choses, et elle exige davantage. Or l'instruction sans l'éducation c'est, peut-on dire, un corps sans âme ; l'instituteur doit donc tendre vers l'éducation, c'est-à-dire vers la culture des qualités psychiques des enfants qui lui sont confiés. C'est parce que la Société scientifique et littéraire des instituteurs de France a parfaitement compris toute l'importance du développement des idées générales chez l'instituteur et de toutes les conséquences qui en découlent, qu'elle a bien mérité de la Patrie... »

Une matinée littéraire et musicale, avec le concours gracieux de la musique du 131e régiment d'infanterie et d'un grand nombre d'excellents artistes, a parfaitement encadré la proclamation des lauréats des divers concours. Parmi ces lauréats, signalons une institutrice française de Constantinople, et deux instituteurs d'Algérie.

CAUSERIE LITTÉRAIRE

I

Il est peu d'hommes aujourd'hui qui occupent plus l'attention que M. Ferdinand Brunetière; il en est peu, d'ailleurs, qui soient plus dignes de l'occuper. Journaliste, il va prendre à l'Académie la place d'un journaliste, comme il va remplacer M. Buloz à la direction de la *Revue des Deux Mondes*. Professeur, il ne se contente pas de gagner à ses doctrines les élèves de l'École Normale : avec ce besoin d'activité intellectuelle et oratoire qui le caractérise (car cet homme de principes est avant tout un homme d'action), il a érigé en pleine Sorbonne une chaire qui ressemble parfois à une tribune. Écrivain, il vient de publier la cinquième série de ses *Études critiques* [1], dont le dernier numéro de la *Revue pédagogique* reproduisait précisément quelques pages. Son autorité, très discutée encore, mais de plus en plus affermie, s'exerce si puissamment sur les esprits les plus divers, que M. Larroumet, le causeur aimable et brillant que l'on connaît, et M. Pellissier, un critique grave et pénétrant, d'une nerveuse logique, en deux livres récents [2], ont tracé de lui deux portraits assez ressemblants au fond. Ce que M. Larroumet étudie surtout en lui, avec le talent du conférencier, c'est le caractère de l'homme, et il est difficile, après l'avoir lu, de ne pas partager, sinon son admiration sans réserve pour l'œuvre, du moins sa sympathie pour l'homme qui s'est montré capable d'un effort si persévérant d'intelligence et de volonté.

Ce que considère surtout M. Pellissier, c'est le jugeur résolu qui conçoit la critique comme une application de la raison, qui distingue et qui classe, qui affirme et conclut; et si, dans l'indépendance de son propre jugement, toujours ferme et viril, M. Pellissier serre de près le dogmatisme de M. Brunetière et parfois nous découvre les défauts de la cuirasse impénétrable en apparence, il

---

1. *Études critiques sur l'histoire de la littérature française*, 5e série, Hachette, 1893.

2. *Études de littérature et d'art*, par G. Larroumet, in-12, Hachette, 1893; *Études de littérature contemporaine*, par G. Pellissier, in-12, Lecène, 1893.

ne cache pas plus que M. Larroumet sa solide estime pour ce philosophe de la critique, si épris des vérités générales et durables, si dédaigneux des vérités locales et momentanées. Il l'oppose d'une part aux impressionnistes qui réduisent la critique à jouir des œuvres et se gardent bien de les juger; de l'autre, aux purs historiens qui les apprécient seulement d'après le nombre et la valeur des renseignements qu'elles leur fournissent. Contre les uns, M. Brunetière établit la nécessité d'expliquer, de juger, de classer les écrits; contre les autres il rétablit la notion même de l'art, et c'est, nous dit-on, ce qui le justifie du reproche d'exclusivisme qu'on lui adresse parfois : « S'il faisait de l'histoire, il n'aurait garde sans doute de dédaigner les vieux monuments du génie gaulois. Mais, faisant de la critique, il prétend n'accorder son attention qu'à des œuvres vraiment littéraires, et, pour prendre un exemple, ce qu'a de littéraire le fabliau du moyen âge, il le cherche dans Rabelais, dans Molière et dans La Fontaine. »

Sur ces divers points, il n'est pas inutile de s'expliquer si l'on veut faire en quelque mesure, pour lui, ce qu'il a fait si magistralement pour tant d'autres, je veux dire porter un jugement sur ces *Études critiques*, dont le cinquième volume est peut-être le plus suggestif et aussi le plus systématique.

II

Certes, rien n'est plus opposé à l'impressionnisme que le dogmatisme rationaliste de M. Brunetière, et ce dogmatisme a sa grandeur, souvent un peu abstraite, quelquefois un peu oppressive. Il est le métaphysicien de la critique, un métaphysicien qui se passionne, qui a des admirations intransigeantes et de féroces antipathies, qui mêle à la dialectique la plus géométrique les mouvements les plus personnels; mais un métaphysicien enfin, car il se maintient de préférence dans le domaine des idées pures, et, s'il condescend à invoquer des faits, c'est qu'il y cherche la confirmation de ses théories. De là une certaine austérité et même une certaine nudité voulue de la pensée et du style. Tout y est raisonnement, tout y est preuve, ou destiné à faire valoir la preuve. Sainte-Beuve est assurément plus varié, plus « amusant »; mais telle de ses études n'est qu'une biographie animée : professeur

autant que critique, M. Brunetière ne daigne pas amuser, il enseigne. Si l'on écarte les épigrammes faciles, si l'on admet, avec ses admirateurs, qu'il a réintroduit les idées dans la critique, et l'idéal dans l'art, on ne saurait estimer à trop haut prix un pareil bienfait.

La pensée attire la pensée; par cela seul qu'il pense, M. Brunetière fait donc penser son lecteur. Mais prenons-y garde: en pensant avec lui, le lecteur conclura sûrement avec lui, si, comme c'est le cas de la plupart, il ne s'est pas fait par lui-même une opinion sur le sujet, car on n'échappe pas sans peine à l'autorité d'un ton si convaincu. Et il faut compter avec la paresse humaine, qui, dès qu'elle a rencontré, sur les choses les plus incertaines par nature, une formule certaine en apparence, s'y repose, comme sur un commode oreiller. Par exemple, prenant le contre-pied de la thèse soutenue autrefois par M. Krantz, M. Brunetière écrit: « Pas un de nos grands écrivains du dix-septième siècle n'a vraiment subi la domination de Descartes ». *Pas un!* voilà qui est clair, et qui vous dispense de rechercher à l'avenir dans quelle mesure l'influence cartésienne s'est exercée sur le dix-septième siècle. Et quelle influence y a donc été prépondérante? Celle du jansénisme. Ainsi l'auteur de *Port-Royal* tirait du côté de ses chers jansénistes tous les grands esprits du siècle, même Corneille, le moins janséniste des poètes.

M. Brunetière passe Corneille sous silence, mais il cite, avec Racine, Bossuet, par cette seule raison, je crois, qu'il n'a pas combattu à outrance le jansénisme; — La Bruyère, qui me paraît au moins aussi cartésien que janséniste dans le chapitre des *Esprits forts;* — La Rochefoucauld, dont les *Maximes*, à mon sens, perdent toute leur originalité, si l'on n'y voit pas l'expression du pessimisme le moins chrétien, le plus étroitement fermé du côté des espérances surnaturelles. Je défie qu'on trouve, je ne dis pas seulement dans les *Maximes*, mais dans les *Mémoires* de La Rochefoucauld, un seul mot qui nous le présente sous d'autres traits que ceux d'un « libertin », mort, du reste, entre les bras de Bossuet: c'était le dénouement obligé et décent. Mais le genre des maximes est « né » dans le salon d'une précieuse janséniste, Mme de Sablé? Étrange naissance, accréditée par Cousin! plus étrange janséniste encore! Mais le

livre porte « la marque » de cette origine? Je demande à la voir. Mais une préface y signale une espèce de préparation à l'apologie de la religion chrétienne? La préface n'est certainement pas de La Rochefoucauld. Mais, en fait, on trouva au dix-septième siècle le livre « d'une ressemblance entière », preuve sûre que le jansénisme avait accoutumé les esprits à cette image de la vie humaine? Point du tout : Mme de La Fayette elle-même écrivait qu'elle était épouvantée de ce qu'un tel livre supposait de corruption dans l'esprit et le cœur de celui qui l'avait écrit. Pourtant, l'hypothèse de M. Brunetière a grand air, et contient, d'ailleurs, une part de vérité. Si on l'adopte, que de questions elle simplifie! que de difficultés gênantes elle supprime!

C'est ici que l'impressionnisme, tant combattu par M. Brunetière, reprendrait quelque avantage. Mais l'impressionnisme véritable existe-t-il? peut-il exister? Pour être un pur impressionniste, c'est-à-dire pour recevoir et transmettre l'impression toute franche, il faudrait faire table rase de ses connaissances et de ses souvenirs, ce qui serait souhaitable peut-être, mais est proprement impossible. Où l'on voit la relativité pure du jugement, je ne vois que les aspects changeants d'idées et de sentiments ondoyants dans la forme, plus persistants au fond qu'il ne semble. Ces aspects, M. Jules Lemaître, dont les *Impressions de théâtre* viennent précisément de s'enrichir d'un volume nouveau [1], plus varié, plus pittoresque, plus compliqué encore, s'il est possible, que les précédents, s'amuse à les faire miroiter à nos yeux. Mais croyez-vous que ses fantaisies les plus capricieuses n'aient aucun fond solide? Qu'il y parle d'Aristophane ou de Meilhac, de Racine ou de Musset, de Zola ou de Renan, qu'il donne aux choses les plus contemporaines un air charmant de vétusté, ou un air de « modernisme » inattendu aux choses les plus antiques, ne distinguez-vous pas du pur scepticisme, de l'indifférence même, cette rare capacité de tout comprendre, cette souple et large sympathie? Si la grâce, « plus belle encor que la beauté », ne trouve pas en vous un de ces esprits durs et farouches dont parlait La Bruyère, lisez, après du Brunetière, du Lemaître ; ce sera

1. *Impressions de théâtre*, septième série, in-12, Lecène, 1893.

un rafraîchissement. Et vous comprendrez alors que le plus perfidement dangereux pour la liberté de vos opinions, ce n'est pas le théoricien, c'est le prétendu impressionniste, car il ne fait pas, celui-ci, marcher en bon ordre ses arguments, comme une légion romaine qui va au combat dans une savante hiérarchie; mais sa cavalerie légère vous enveloppe de tous côtés, et le combat n'est plus possible contre un ennemi invisible ou insaisissable. Quand un critique dogmatise, le lecteur indépendant, qui suit de l'œil sa stratégie intellectuelle, ne se rend que si sa raison y consent; mais le moyen que la raison se défie de celui qui propose ses conjectures, sans paraître y tenir, et se joue de ses propres contradictions? Pour mieux nous conquérir, il se livre à nous, et le charme opère d'autant plus sûrement qu'il est plus caché. Ajoutez qu'une affirmation ou une négation dogmatique est comme un mur qui empêche de passer outre : on la voit très nettement, mais on ne voit pas au delà, tandis que, là où les contours des idées sont moins fortement tranchés, la lecture se prolonge, pour ainsi dire, par la réflexion et par le rêve.

III

Dieu me garde de plaider la cause du dilettantisme! Il ne s'agit que du plus ou moins d'amplitude de l'horizon. Mais quoi! il ne serait pas ample, l'horizon du critique audacieux entre tous, qui emprunte à la science et applique à la littérature la doctrine de l'évolution, qui a publié en 1890 l'*Évolution des genres*, et qui depuis, à l'Odéon, à la Sorbonne, a étudié les évolutions du théâtre français et celles de la poésie lyrique au dix-neuvième siècle; qui enfin, en ce moment même, caractérise chez Bossuet l'évolution des idées politiques et religieuses du dix-septième siècle, en attendant qu'il nous montre, comme il nous l'a promis, le genre « éloquence de la chaire » devenant, par une étonnante transformation, le genre « poésie lyrique », car les genres naissent, se développent, meurent, et de leurs débris naissent à leur tour des genres nouveaux, sous une forme souvent très inattendue. Ce que nous prenons pour l'initiative de tel grand écrivain, à tel moment précis, n'est que le résultat, ignoré de lui, de la somme accumulée des pensées et des œuvres qui ont précédé. Il a l'illusion de

son génie libre et de sa volonté énergiquement personnelle; mais ses efforts sont déterminés par ceux de ses devanciers; qu'il les continue ou qu'il réagisse contre eux, il y a une chose qui le dominera toujours, et, à son insu, le dirigera : c'est le « genre », être véritable et permanent, plante vivace qui peut se flétrir, mais pour refleurir à nouveau, toujours identique au fond à elle-même en ses métamorphoses les plus diverses,

Toujours la même tige, avec une autre fleur.

Ce n'est pas le lieu de discuter à fond la théorie scientifique de l'évolution transportée dans la littérature. Il est clair que les genres — si l'on peut leur attribuer une existence propre en dehors des œuvres qui les représentent et des hommes qui conçoivent ces œuvres — évoluent, ou plus simplement se transforment, selon que se transforment les conditions du milieu intellectuel et social où vivent les écrivains, selon que les influences étrangères s'exercent plus ou moins directement sur eux, et aussi, sans doute, selon qu'est plus puissante l'action d'un génie original ; car, en prêtant la vie aux genres, il ne faudrait pas oublier que peut-être, de leur côté, les hommes vivent, et d'une vie plus réelle. Mais M. Brunetière, qu'intéresse d'ailleurs médiocrement l'action de ces causes particulières, qui s'en passe même volontiers, pour ratiociner à son aise sur les causes générales, a rajeuni ces banalités en créant un être de raison, le genre, et en lui prêtant une vie toute semblable à celle des espèces animales, qui se propagent par filiation directe ou par croisements successifs. Le genre doit exister, donc il existe ; et la puissance d'abstraction du critique est telle qu'il voit, qu'il fait voir, sans l'ombre d'un doute possible, cette histoire, et, pour ainsi dire, ces aventures des genres, soumis, comme toutes les familles des êtres vivants, aux lois de la sélection ou de l'hérédité, lois strictes, dont il est possible de déterminer scientifiquement la nature et l'action.

« Vous êtes victime d'une métaphore ! » ont crié à M. Brunetière bien des contradicteurs, parmi lesquels M. Droz, le très distingué professeur de la Faculté des lettres de Besançon. Je crois, pour ma part, qu'il y a, dans cette théorie, et une métaphore, dont il ne faut pas abuser, et un point de vue qui peut être utile. Si l'on

n'y voit qu'un cadre ingénieux, une occasion offerte d'embrasser des ensembles et de penser en grand, le système n'a plus que la valeur d'une méthode d'exposition et d'enseignement habilement suggestive. Mais si l'on prend la théorie à la lettre, comme risquent de le faire la plupart des lecteurs, comme M. Brunetière a fini par le faire lui-même, on ne tarde pas à perdre de vue la profonde complexité des choses littéraires et morales, et la critique littéraire perd beaucoup de son charme sans gagner en échange la certitude de la science, car, en éliminant les causes accidentelles, en atténuant les causes morales (influence des origines, de l'éducation, des milieux, des conversations, des lectures), en restreignant l'importance de l'originalité intellectuelle et de l'énergie volontaire, on se prive du plaisir d'assister, pour ainsi dire, à la germination et à la floraison du génie dans les âmes d'élite.

Ainsi, le volume nouveau s'ouvre par une étude intitulée: *Malherbe et l'évolution des genres*. En elle-même, l'étude est excellente; ce qui nous la gâte, c'est que les meilleures vues y sont ramenées à une vue unique et systématique. M. Brunetière a vu là « un bel exemple de la manière dont les genres évoluent d'eux-mêmes dans l'histoire d'une littérature », et le pauvre Malherbe, dès lors, a dû s'effacer derrière un personnage infiniment plus intéressant et plus agissant que lui, derrière le « genre lyrique ». — « Les circonstances ont tout fait... Pour résister à cette espèce de pression des circonstances, Malherbe n'avait ni l'humeur, ni surtout le génie qu'il fallait. » Notez que l'humeur de Malherbe était singulièrement personnelle. Mais non, il a suffi que, par un remarquable concours de faits, Henri IV et ce réformateur malgré lui se soient rencontrés et reconnus. Comme les preuves m'en paraissent moins décisives que l'affirmation n'est catégorique, j'interroge M. Allais, auteur d'une des thèses sur lesquelles M. Brunetière fonde sa théorie; il me répond qu'en général, il ignore ce qu'est cet être métaphysique ou métaphorique qui s'appelle « la poésie lyrique », et qui descend en droite ligne des entités d'autrefois; qu'appliqué à Malherbe, le mot d'évolution ne lui paraît avoir aucun sens, qu'il ne lui explique rien; que Malherbe s'est formé peu à peu, par le travail; que, vivant en un certain temps, porté par un certain courant d'idées communes, soutenu avant tout par

une volonté patiente, il a essayé, à sa façon, de restaurer le lyrisme; qu'il n'y a point trace en tout cela d'une évolution, c'est-à-dire d'une action extérieure s'exerçant sur lui et provenant de la force mystérieuse de l'entité « genre lyrique ».

Mais M. Allais est suspect, étant favorable à Malherbe. Au contraire, M. Brunot accuse nettement Malherbe d'avoir tué la poésie lyrique. Là-dessus, M. Brunetière triomphe; il tient son « évolution ». Oui, Malherbe est médiocre, en tant que poète; mais quel orateur! Oui, la poésie lyrique, sous son despotique principat, est en décadence; mais cette décadence du lyrisme, c'est le prix dont nous avons payé les progrès de la poésie dramatique et de l'art oratoire. De sorte qu'à Malherbe, ou plutôt à l'évolution du genre lyrique dont Malherbe n'était que l'instrument inconscient, nous devons et Corneille et Bossuet. Observez qu'au moment où Malherbe meurt (1628), Balzac est déjà un homme fait; que Corneille va faire jouer *Mélite*, et que, pour ses tragédies, il devra quelque chose peut-être à Sénèque et à Lucain, aux Espagnols et au vieux Garnier, comme Bossuet, qui venait de naître, a pu se passer plus aisément de Malherbe que des Pères; qu'enfin, Malherbe n'a point fait école: Racan était un ami plus qu'un disciple, et sa poésie ressemble fort peu à celle de son maître. Mais il fallait des preuves et des exemples au théoricien de l'évolution, et il a choisi Malherbe. Tous les grands écrivains y passeront, je pense, à leur tour.

IV

Allons plus avant, et des nouveautés plus ou moins réelles de la méthode dégageons l'esprit même de la doctrine. Quand on lit l'étude sur Malherbe et d'autres encore, postérieures à la publication de l'*Évolution des genres*, on est frappé de ce que la théorie de l'évolution y a, pour ainsi dire, d'extérieur, presque d'étranger au fond même d'une doctrine critique qui n'évolue pas, qui ne peut pas évoluer, s'étant fixée d'abord et comme cristallisée en quelques axiomes immuables. Qu'on veuille bien le remarquer: le premier article de M. Brunetière est de 1875 et le livre de l'*Évolution* est de 1890: pendant quinze ans, donc, M. Brunetière a fait de la critique non évolutionniste. M. Larroumet rappelle qu'en 1876, jugeant Darwin, M. Brunetière laissait assez voir qu'il

n'était pas converti à sa doctrine, et qu'il a dû y arriver lentement, par l'exercice même de son art. Mais, en 1888 encore, M. Brunetière écrivait une bien curieuse étude sur la *Critique scientifique*[1] et il y prenait vivement à partie M. Hennequin : « Pour s'être, disait-il, un peu frottée de science dans la fréquentation de Darwin et surtout de Herbert Spencer, toute une jeune école, en imitant les mots, croit reproduire les choses, et, à défaut de l'esprit de la science, ou pour se le mieux inoculer peut-être, elle en copie religieusement le jargon... Notez que tous ces grands mots, dont on a l'air de se remplir la bouche, n'expriment rien que d'assez simple au fond... Mais alors, pourquoi cet étalage de termes scientifiques? Car c'est au contraire quand on croit avoir des choses nouvelles à dire, qu'il faut les dire, comme soi seul sans doute, mais dans la langue de tout le monde. » Deux ans après, M. Brunetière parlait couramment d'idiosyncrasie, et s'exposait à s'entendre dire ce qu'il disait à Hennequin, que les mots dans son livre sont plus hardis que les choses, mais qu'en revanche ces grands mots donnent au critique « un air de profondeur auprès d'une simple jeunesse ».

On a eu tort, pourtant, je le crois, d'attribuer ce revirement à des motifs purement intéressés. Qu'il y ait là une part de tactique, d'ailleurs légitime; que, trop souvent accusé, quelquefois sans justice, d'être un critique rétrograde, M. Brunetière ait dépaysé, plus ou moins consciemment, ses adversaires en dépassant les audaces de M. Taine; que surtout il ait subi la fascination d'une doctrine à la mode, qu'il faut bien estimer et utiliser, « puisqu'elle règne », je n'ai pas de peine à le croire. Mais cette adhésion à une doctrine si simple, qui explique tout ou semble tout expliquer, était bien dans la logique de son talent. Et, dès qu'il en comprenait la simplicité puissante, il devait l'ériger en dogme absolu. On parle d'abstraction et d'entité; mais justement il y a quelque chose de scolastique dans le talent de M. Brunetière; quand les nominaux et les réalistes du moyen âge discutaient la question de savoir si les idées sont des êtres réels, les réalistes eussent salué en lui un de leurs chefs. Seulement, s'il a pris au darwinisme le cadre, pour ainsi dire, et la forme de son hypothèse,

1. *Questions de critique*, Calmann-Lévy, in-12, 1889.

s'il en a tiré parti avec autant de dextérité que de force, il n'a pu s'en assimiler au même degré l'esprit, car cette « révélation » lui était venue trop tard, et son siège était fait. Sous le magnifique trompe-l'œil de la doctrine évolutionniste, sa propre doctrine reste la même, énergiquement, mais parfois étroitement classique; si bien que, dans certaines études de sa nouvelle manière, on distingue à première vue, du darwinisme qui n'est qu'à la surface, le classicisme qui est le fond, que le darwinisme enveloppe, mais ne pénètre pas.

Est-ce le classicisme de M. Nisard qui sera celui de M. Brunetière? Il faut accorder à M. Larroumet qu'il n'y pas de l'un à l'autre le rapport de maître à disciple. Autant et plus que M. Nisard, M. Brunetière est un maître. Mais de ce qu'il ne suit pas servilement les traces de M. Nisard, il n'en résulte point qu'il ne marche pas dans le même sens. Lisez cette définition que M. Nisard donne de sa critique, et dites si elle ne définit pas d'avance celle de M. Brunetière : « Elle a la prétention de régler les plaisirs de l'esprit, de soustraire les ouvrages à la tyrannie du *chacun son goût*, d'être une science exacte, plus jalouse de conduire l'esprit que de lui plaire. Elle s'est fait un idéal de l'esprit humain dans les livres; elle s'en est fait un du génie particulier de la France, un autre de sa langue; elle met chaque auteur et chaque livre en regard de ce triple idéal. Elle note ce qui s'en rapproche : voilà le bon; ce qui s'en éloigne : voilà le mauvais. » Tel article des *Études critiques*, par exemple l'article intitulé *Classiques et romantiques*, bien plus, les *Études critiques*, du premier volume au cinquième, ne me paraissent guère être que l'application et la paraphrase, d'ailleurs très personnelle, de cette définition. Le « triple idéal » est exactement le même chez tous les deux, et à la vérité il n'est jamais bon de le perdre tout à fait de vue. Mais l'avoir sans cesse sous les yeux, et sans cesse appliquer cette pierre de touche à toutes les œuvres écloses dans tous les temps, c'est s'exposer à ne pas comprendre grand'chose à tout ce qui précède le dix-septième siècle, et à tout ce qui le suit. Seul, en effet, le dix-septième siècle — et encore la moindre partie du dix-septième siècle! — atteint ce point de perfection et de maturité dans la pensée et dans la langue, et s'y maintient; avant, sauf peut-être à un moment du seizième siècle, aucune œuvre n'existe littérai-

rement; après, littérairement et moralement, il y a décadence.

Je n'exagère pas. Voici une autre définition, empruntée à M. Brunetière, cette fois, et qui paraît un peu bien exclusive: « Ce qui constitue proprement un classique, c'est l'équilibre en lui de toutes les facultés qui concourent à la perfection de l'œuvre d'art. Un classique est classique parce que, dans son œuvre, toutes les facultés trouvent leur légitime emploi, sans que l'imagination y prenne le pas sur la raison, etc... Quiconque est classique l'est en quelque façon malgré soi, comme on voit tant de gens qui, grâce à Dieu, se portent bien sans en prendre d'autre soin que de se laisser vivre. » Ainsi l'équilibre des facultés, la santé intellectuelle, voilà ce qui fait essentiellement le classique: Béranger, par exemple, est plus près d'être classique que Lamartine, Hugo, Musset, qui « ne sont pas ni ne seront jamais classiques ». Combien plus large était la définition de Sainte-Beuve: « Un vrai classique, c'est un auteur qui a enrichi l'esprit humain...[1] » Celle qui sert de critérium à M. Brunetière ne comprendrait pas, cela va sans dire, les grands poètes étrangers, un Dante, un Shakspeare, un Lope de Vega; mais elle n'admettrait même pas tous nos auteurs classiques proprement dits: elle n'admettrait pas un Boileau, que M. Brunetière a tant raison d'estimer et d'aimer — mais il a trop penché du côté de la raison; ni un Pascal, à qui M. Brunetière a consacré ses études les plus profondes peut-être — mais le bel équilibre des *Provinciales* est parfois rompu dans les *Pensées*; ni un La Bruyère, chez qui l'imagination déjà s'émancipe, ni, à plus forte raison, un Saint-Simon. A vrai dire, parmi nos grands prosateurs, il n'y en a guère qu'un pour qui la définition semble faite, et c'est pour lui qu'elle est faite, en effet: je veux dire Bossuet. Le classicisme ainsi retréci aboutit — qu'on me passe ce mot barbare, le seul qui rende toute ma pensée — au « bossuétisme ».

V

Être « bossuétiste », ce n'est pas admirer Bossuet (en vérité, ce serait mauvais signe pour qui ne l'admirerait pas, comme le disait

(1) Voyez tout le morceau dans les *Extraits des « Causeries du lundi »* de MM. L. Robert et Pichon, Garnier.

autrefois de Pascal Mme de La Fayette), c'est l'approuver en tout et sans réserve, c'est vouloir que nous acceptions en bloc son œuvre immense, comme d'autres voudraient nous faire accepter en bloc, sans distinction et les yeux fermés, les hommes et les choses de la Révolution. Si pour la Révolution, cependant, qui nous a faits ce que nous sommes, nous réclamons le droit de faire le départ entre le bien et le mal, accepterons-nous comme représentant complet et impeccable de la raison française au dix-septième siècle et dans tout les temps, comme modèle fait pour servir de règle, encore aujourd'hui, et à l'esprit et à la conduite, un homme, une œuvre si absolument inséparables — c'est leur grandeur et leur faiblesse — de la monarchie absolue de Louis XIV? Eh quoi! il n'est pas un grand écrivain de ce siècle dont l'œuvre n'ait vieilli par quelques côtés: les seuls érudits lisent les *Pertharite* et les *Suréna* de Corneille, les *Mélicerte* et les *Don Garcie* de Molière, la *Captivité de Saint-Malc* et le poème du *Quinquina* de La Fontaine, bien des œuvres en prose — et en vers — de Boileau; le galant verbiage des jeunes premiers de Racine nous fait sourire; tel portrait trop particulier de La Bruyère n'a plus qu'un intérêt de curiosité; Pascal même, si triste et si fier, plus voisin de nous qu'un Bossuet et, je ne crains pas de le dire, d'une plus haute valeur morale, d'une originalité plus profonde, étonne et parfois rebute le lecteur moderne dans la partie théologique de ses *Provinciales* et de ses *Pensées*; et rien n'aurait cessé d'être « actuel » dans les livres écrits par un « Père de l'Église » pour le grand dauphin!

Je dirai ici sans passion le sentiment de beaucoup d'honnêtes gens qui sont des admirateurs très sincères de Bossuet, dont quelques-uns même passent leur vie à le faire admirer autour d'eux. Ils croient, avec Sainte-Beuve, en un certain sens, que la gloire de Bossuet est une des religions de la France; mais ils savent que la meilleure manière de tuer cette sorte de respect religieux, qui ne saurait, en littérature, exclure toute indépendance de jugement, c'est de le faire dégénérer en superstition. Ce même Sainte-Beuve ne craignait pas d'écrire: « Il n'y a qu'une opinion sur le génie oratoire de Bossuet; il y en a, il peut y en avoir deux sur son esprit, sa personne et son caractère... Bossuet était assurément un politique: il ne se sentait pas

de goût en général pour être du parti des disgraciés, des persécutés et des vaincus; il avait fort égard à la doctrine et aux opinions en faveur à la cour ; il avait un faible pour tout ce qui régnait à Versailles ; son esprit même, son talent, avait besoin, pour se déployer tout entier et atteindre à toute sa magnificence, de l'appui ou du voisinage de l'autorité et de l'accompagnement de la fortune. » Mais Sainte-Beuve se hâte d'ajouter, répondant à ceux qui, comme M. de Rémusat, saluent ironiquement Bossuet du titre de *conseiller d'État :* « Comment tout l'homme n'inclinerait-il pas insensiblement, même au prix de quelques concessions, du côté où le talent qu'il porte trouve son espace, sa nourriture, son air et son soleil[1]? » Ces lignes n'ont peut-être pas cessé d'être vraies; mais que les choses ont changé depuis que les écrivait Sainte-Beuve! C'était le ton de la critique, d'une critique mesurée; il faut aujourd'hui le ton de la dévotion. Eh bien, trop est trop. Les honnêtes gens dont je parle étudient avec respect, avec émotion, non seulement l'orateur et l'écrivain, qui n'ont jamais été placés plus haut qu'aujourd'hui, d'un accord plus unanime, mais le chrétien, sa foi si énergiquement personnelle, sa piété si sincère, source intime de son éloquence. L'accent du moraliste chrétien les pénètre, comme il pouvait pénétrer les contemporains de Bossuet, peut-être davantage. Ils aiment ces analyses du cœur, si impitoyables et pourtant sans amertume, ces vérités profondément humaines, qui ne passent pas. Ils se mépriseraient eux-mêmes si, pour parler d'un tel homme, même lorsqu'il se trompe, ils prenaient le ton de l'ironie frivole.

Mais cet homme est un prêtre, un évêque, un théologien, et voici qu'on leur demande d'épouser ses préjugés sacerdotaux, ses colères épiscopales, ses hypothèses théologiques, où ils se refusent à voir des certitudes. A vrai dire, le théologien est partout chez Bossuet: dans les sermons, si supérieurs par là aux sermons d'un Massillon ou même d'un Bourdaloue; dans l'oraison funèbre, qui n'est qu'un sermon précisé et illustré d'exemples éclatants; dans la correspondance, toute spirituelle; dans l'histoire, qui est de la théologie encore. C'est son honneur que ce mâle dédain, non pas

1. *Nouveaux Lundis.* Calmann-Lévy, t. XII.

de l'art (car il ne dédaigne point d'y faire appel pour fortifier les vérités de la religion), mais de l'art qui ne vise pas avant tout à seconder l'exposition et l'affermissement du dogme. Essayez de séparer le moraliste du chrétien, — on l'a fait, et il y a quelque plaisir, quelque profit peut-être à le faire, — vous n'y réussirez que par un procédé d'abstraction factice et par une sorte d'arrachement. Loin de moi l'idée de signaler une faiblesse là où je vois justement sa grandeur! Il faut le prendre tel qu'il est; mais après tous les rajeunissements équivoques, il reste trop foncièrement prêtre, et prêtre de ce temps-là, pour pouvoir être le guide préféré, que dis-je? — car c'est là, je le montrerai, qu'on en veut venir — le guide à peu près unique des hommes de notre temps.

On croit servir sa cause en déclarant qu'on la plaide sans partager sa foi, et l'on s'affaiblit par là en l'affaiblissant. Car alors, que veut-on de nous? Que nous croyions ce que l'avocat tout le premier déclare ne pas croire? Non, sans doute. Que nous rendions hommage à l'unité sereine de cette vie militante, mais pure, à la puissance presque universelle d'un génie qui est celui d'un grand poète autant que d'un grand orateur? Qui ne l'a fait depuis longtemps, et de plein cœur? Veut-on faire entendre que les idées morales exposées par Bossuet n'ont pas cessé d'offrir aux adeptes les plus résolus des idées modernes un sujet de méditations toujours fécondes? On a mille fois raison, et c'est sur ce terrain que l'accord est possible entre tous les hommes de sens droit et de cœur sincère. Que les doctrines du politique, de l'historien, du théologien, sont dignes, encore aujourd'hui, je ne dis pas d'arrêter notre attention, — tout ce qui vient d'un grand esprit mérite au moins l'examen, — mais de fixer notre opinion et d'emporter notre adhésion réfléchie? On n'y pense vraiment pas. Dans quel moment le demanderait-on? Tout s'est transformé autour de nous; tout menace de se transformer encore. La foi monarchique a disparu avec la monarchie; l'Église est toujours debout, mais voit aussi debout près d'elle la démocratie dont Bossuet ne pouvait souhaiter ni même prévoir l'avènement. Des problèmes sociaux qu'il pouvait deviner moins encore, au moins sous leur forme nouvelle, se posent avec une évidence et une urgence redoutables. C'est à ce moment que quelques lettrés, détournant leurs yeux de ce présent inquiet, nous conseillent d'en revenir tout simplement

à Bossuet, c'est-à-dire, je pense, d'aller chercher dans la *Politique tirée de l'Écriture sainte* les moyens de concilier la liberté avec l'autorité, ou, dans le *Discours sur l'histoire universelle*, le remède providentiel aux difficultés sociales !

En ce temps de liberté et un peu d'anarchie intellectuelle, où, dans certains cercles, on refait au grand Napoléon une popularité toute neuve, il n'est pas fort étonnant que beaucoup se retournent vers le grand écrivain qui personnifie au plus haut degré peut-être chez nous l'esprit d'ordre et de discipline. Ce qui serait plus étonnant, c'est que cette fantaisie d'une sorte de dilettantisme dogmatique pénétrât fort avant, je ne dis pas dans les couches profondes de la nation, — je suis rassuré là-dessus, bien que « tout Paris » acclame en ce moment M. Brunetière, — mais même dans la masse des lettrés, que ce grand tapage mettra plutôt en défiance. Les plus avisés parmi ceux qui s'associent à ce mouvement sentent la nécessité de ne pas heurter de front les profanes. Dans une étude très intéressante et très modérée de la *Revue bleue* sur le livre de M. Lanson [1], M. Rébelliau a écrit : « Bossuet a besoin d'une réhabilitation, et il y a droit. On méconnaît encore ce que son caractère a eu de pur et de loyal, ce que son art, malgré les apparences, a eu de souple et de naïf; on méconnaît encore plus ce que sa pensée a eu de sérieux et de solide. C'est une triple justice à lui rendre. Mais, pour que la réparation soit durable, il faut se garder dans cette apologie de tout excès qui puisse en compromettre l'effet. » Je n'aime guère ces mots de « réhabilitation, réparation, apologie », car je ne crois pas Bossuet si méconnu, à moins qu'on ne songe aux exagérations de polémique d'Ernest Renan, qui voit en Bossuet le « fondé de pouvoir de tous les défauts de l'esprit français », ou aux *Médaillons* de M. Jules Lemaître, qui a mis en vers le mot irrévérencieux de l'abbé Galiani sur les raisonnements ou résonnements « de cloche » de ce grand homme sonore :

Mais la cloche impassible envoie au ciel serein,
Sans que rien de mortel tourmente son airain,
Son chant religieux, sublime et monotone.

Dans ce « médaillon » consacré à celui que le poète critique

1. Voyez, sur ce même livre, l'article de M. Steeg dans la *Revue pédagogique* du 15 mars 1891.

appelle le « prophète du passé », il y a plus d'un vers qui doit sonner mal aux oreilles des dévots de Bossuet :

Tu fus Mage et Pontife, — et tu n'inventas rien.

De cela M. Rébelliau peut-être aurait quelque raison de se plaindre. Et quel excellent conseil il donne aux apologistes trop zélés! Lui-même, il a joint l'exemple au précepte: sa thèse robuste et sincère sur *Bossuet historien du protestantisme*[1] a été beaucoup louée, beaucoup discutée, et je ne sais trop si j'en approuverais pleinement toutes les conclusions, voyant dans l'*Histoire des Variations* un très beau livre, mais non, selon le mot de M. Brunetière, « le plus beau livre de la langue française ». Il est vrai que, selon M. Nisard, « la plus haute expression du génie français dans la prose », c'est le *Discours sur l'histoire universelle*, en sa troisième partie. Le caractère propre de ce que j'appelle le « bossuétisme » est qu'il *préfère* et qu'il assigne des rangs ; mais que ses préférences semblent limitées à l'œuvre de Bossuet, et que, s'il hésite pour les premières places à donner, c'est entre les œuvres de Bossuet. Ceci ne soit pas dit pour le livre de M. Rebelliau, qui est un beau livre, et un livre de bonne foi, que vivifie une conviction raisonnée et pourtant émue, qui, en un mot, apportant sa contribution à l'œuvre de vérité, ne prétend pas fermer à jamais la porte à toute contradiction libre. C'est que, pour être vraiment un « bossuétiste », il ne suffit pas d'avoir l'enthousiasme de Bossuet : tous les enthousiasmes sans fracas ont quelque chose de généreux et de sain. Il faut l'avoir aussi intempérant. En dépit des formes dogmatiques dont il enveloppe sa pensée, M. Brunetière a trop d'esprit pour en venir si tôt à cet excès. Mais l'esprit ne tient pas longtemps contre l'esprit de système, et le cinquième volume des *Études critiques* justifie quelques inquiétudes.

VI

Les deux tiers de ce cinquième volume sont consacrés à Bossuet, car l'étude considérable sur *la Philosophie de Bossuet* a pour suite les deux études suivantes, sur Bayle et sur la formation de l'idée de progrès au dix-huitième siècle. M. Brunetière prend soin

1. Hachette, in-8°, 1891.

même de marquer la liaison. Dans ses *Essais de morale et d'histoire*, Renan avait dit : « Bossuet, écrivain excellent et sublime, n'a pas beaucoup à nous apprendre sur le fond même des choses; on lui a fait grand tort en le forçant d'avoir une philosophie. » Et je ne dis pas que Renan eût raison, au moins dans la forme : il avait tort, à coup sûr, d'ajouter que toute la philosophie de Bossuet était celle de ses vieux cahiers du collège de Navarre. Mais prenez-y garde : il n'est pas bon d'avoir contre soi un Renan, c'est-à-dire l'esprit du siècle. A cette boutade M. Brunetière répond le plus sérieusement du monde, et par une démonstration en forme. Renan disait avec un sourire : Bossuet n'est après tout qu'un écolier de génie. M. Brunetière réplique avec une indignation mal contenue : Bossuet est un philosophe. Je crois compléter sa pensée en ajoutant, d'après les études suivantes : Bossuet est le philosophe par excellence.

Et, en effet, c'est en lui opposant, en lui sacrifiant Descartes que M. Brunetière aime à le glorifier. Descartes est l'ancêtre direct des « libertins », par suite des philosophes du dix-huitième siècle, qui — est-il besoin de le dire ? — philosophent à faux. Il est tourmenté par le démon de la concupiscence de l'esprit; il s'est « moqué de nous avec sa prétention de faire en lui table rase de tout ce qu'il devait à l'enseignement de ses maîtres ». Sa philosophie est celle de la nature ; la philosophie de Bossuet est une philosophie chrétienne. Il est vrai que le traité de la *Connaissance de Dieu et de soi-même* est un peu bien cartésien; c'est pour cela, insinue M. Brunetière, que Bossuet n'a pas voulu le publier, et d'ailleurs, ce n'est pas dans les livres proprement philosophiques de Bossuet qu'il faut chercher sa philosophie : elle est éparse, mais vivante, dans toute son œuvre, dont elle est le ressort et l'âme. Cela est vrai, bien que le traité du *Libre arbitre* mérite peut-être plus d'estime. Mais a-t-il, peut-il avoir une philosophie, une « manière de résoudre l'énigme de la destinée », celui qui n'a pas craint d'écrire ce mot significatif, cité deux fois par M. Brunetière : « L'hérétique est celui qui a une opinion » ? Toute la question est là, quoique l'apologiste la pose d'une autre façon. Au début, à la fin de son étude, en effet, il pourfend des moulins à vent avec un réel succès; il s'égaie aux dépens de ceux qui tiennent pour philosophes ceux-là seuls qui font métier d'argu-

menter sur la métaphysique, de discuter si les qualités de la matière sont en elle ou en nous. Il s'écrie : « La question de savoir quel est le fondement du droit des peuples ou du titre des rois, ou s'il s'exerce une action de Dieu sur le monde, sont-ce, ou non, des questions de philosophie ? » Ce sont des questions de philosophie si elles sont abordées et traitées dens un esprit vraiment philosophique. Ne nous perdons pas en distinctions inutiles et en définitions contestables ; prenons la définition la plus modeste, celle qui résulte et de l'étymologie et de la nature des choses, et disons : Le philosophe est — non pas uniquement, mais avant toute chose — celui qui aime la vérité et qui la cherche parce qu'il l'aime.

Bossuet peut-il être philosophe en ce sens ? Aime-t-il la vérité ? Il aime, avec toutes les forces d'un esprit sincère et d'un cœur chaleureux, *une* vérité, la vérité révélée, celle qu'on lui a enseignée, et qu'à son tour il enseigne. L'a-t-il cherchée pour la trouver ? Non, puisqu'il l'a trouvée dès la première heure, et, qu'on me passe l'expression, de naissance. Jetez les yeux sur une quelconque de ses biographies : vous y verrez que, né en 1627, il a reçu la tonsure en 1635 et a été investi, en 1640, d'un canonicat de la cathédrale de Metz : il était donc tonsuré à huit ans et chanoine à treize. Jamais il n'a vu s'ouvrir devant ses regards une autre perspective que celle du sacerdoce ; jamais il n'a conçu la vie et la science qu'au point de vue du sacerdoce. De là cette étonnante sécurité d'esprit qui, chez un homme d'aujourd'hui, passerait pour infatuation, mais qu'on aurait mauvaise grâce à lui reprocher, puisqu'elle est le résultat tout naturel et nécessaire de sa prédestination sacerdotale. De là, aussi, cette ferme croyance qu'il est le dépositaire et le défenseur juré de la vérité orthodoxe. Il en est plutôt le captif. Cela explique tout : et l'inaltérable majesté de son attitude, et l'aisance avec laquelle il soutient ce rôle de « Père de l'Église », et aussi la superbe oratoire avec laquelle il écrase ses contradicteurs, même dans les affaires où il n'y va pas de la foi ; témoin cet infortuné P. Caffaro, coupable d'avoir insinué que toutes les pièces de théâtre n'étaient pas condamnables au même degré. Voilà où est la vraie originalité de Bossuet. « Il est, a dit joliment Doudan, le seul ministre en ce monde qui eût pu faire le

discours du trône de Dieu, si Dieu souffrait un gouvernement représentatif. » Mais ce discours du trône, il l'a fait, et c'est le *Discours sur l'histoire universelle.*

La théorie de l'action providentielle dans le *Discours*, est-ce de la philosophie? D'autres y verraient de la théologie. Il ne s'agit que de s'entendre. « Bossuet, dit M. Brunetière, est évidemment le philosophe *ou le théologien* de la Providence. Son œuvre entière, vue d'assez haut, n'est qu'une apologie de la religion chrétienne par le moyen de la Providence. » Cette solution, plus ou moins philosophique, plus ou moins théologique, d'un problème qui pour nous reste problème encore, l'a-t-il cherchée, l'a-t-il trouvée par lui-même? Non, « il a mis sa gloire à ne rien inventer ». A-t-il, du moins, envisagé à un point de vue nouveau cette doctrine traditionnelle? Non, il lui a seulement donné « plus d'extension », il en a fait des « applications plus diverses », il y a « savamment ramené la religion chrétienne tout entière ». C'est là sa manière d'être philosophe. Il l'est, à ce compte, à peu près dans la mesure où l'était saint Augustin, et il y a longtemps que M. Villemain a marqué de traits précis cette filiation du génie de Bossuet: « Après la Bible, il n'y a pas eu pour l'éloquence originale de Bossuet une source d'inspiration plus féconde que les ouvrages de saint Augustin. Il les étudiait sans cesse, il les admirait en les transformant. Il n'en reçoit pas seulement, comme de Tertullien, quelques traits d'imagination poétique, dont il augmente l'énergie en la rendant plus naturelle; il tire de ce modèle incorrect, mais grand, tout un ordre de vues métaphysiques et religieuses qu'il embellit de son langage. La *Cité de Dieu* était le premier essai du *Discours sur l'histoire universelle.* » L'originalité de Bossuet consisterait donc surtout à avoir donné plus d'ampleur aux vues de son maître préféré.

Mais pourquoi s'est-il attaché à cette doctrine plutôt qu'à toute autre? C'est ce que M. Brunetière explique admirablement en démontrant que de tous les dogmes, celui de la Providence était celui qui convenait le mieux à la nature de son génie: « En même temps qu'un dogme et qu'une morale, sa religion était une politique aussi. Ce n'est pas tout pour lui que d'enseigner ou de prêcher les hommes: *il se croit également investi du droit, ou chargé de l'obligation de les conduire.* Aussi ce qu'il a vu d'abord dans

le dogme de la Providence, et ce qu'il s'est d'abord efforcé d'en bien dégager, est-ce l'idée de gouvernement, et, pour user de ses propres expressions, ce sont les « maximes d'État » de la « politique du Ciel ». Les rois sont *comme* des dieux, et Dieu est le roi des rois... Évidemment, comme il y avait une affinité secrète entre le pessimisme de Pascal et la sévérité ou la dureté du dogme de la chute, il y en a une entre le dogme de la Providence et le goût comme inné de Bossuet pour la règle, pour l'ordre, pour l'unité. » Cela est si évident même que la philosophie de Bossuet, si l'on accordait qu'il en a une, pourrait être caractérisée ainsi : « L'ordre est la manifestation de Dieu. L'ordre est Dieu lui-même. » Cette conception tout intellectualiste, qui, d'ailleurs, n'est pas particulière à Bossuet, car on la retrouve, exactement la même, chez Malebranche, est imposée à l'auteur du *Discours* par l'esprit de son temps, rationaliste et cartésien plus que ne le veut M. Brunetière, par la nature de son propre esprit, et aussi, ne l'oublions pas, par la nature du livre qu'il écrit, du résultat qu'il veut atteindre.

Le *Discours* est avant tout un ouvrage d'éducation destiné à former l'esprit d'un élève, d'un élève qui sera roi, successeur de rois « toujours orthodoxes » et qui, « de tous les rois, sont prédits le plus clairement » par les prophéties. Il faut lui faire connaître « que l'Église a une tige toujours subsistante *dont on ne peut se séparer sans se perdre* » ; que toute nouveauté religieuse doit lui faire horreur; que « la seule Église catholique remplit tous les siècles précédents par une suite qui ne peut lui être contestée », et que sa force fait la force de la monarchie qui a toujours mis sa gloire à la protéger. Quelquefois cette pensée revêt des formes presque naïves : pour ôter au jeune prince toute velléité d'indépendance vis-à-vis de l'Église, son précepteur lui cite les exemples de Saül, dont la chute est causée par sa présomption à sacrifier sans les prêtres, et d'Osias « frappé de la lèpre et tant de fois repris dans l'Écriture *pour avoir en ses derniers jours osé entreprendre sur l'office sacerdotal, et, contre la défense de la loi, avoir lui-même offert de l'encens sur l'autel des parfums* ». C'est ce qui explique cette disproportion dans les parties du *Discours*, cette importance donnée, dans la première partie, aux affaires religieuses, alors que certains faits essentiels

sont exposés en quelques lignes, surtout ce développement extraordinaire de la seconde partie, la *Suite de la religion*, la seule vraiment essentielle dans l'esprit de Bossuet, on le voit bien par la conclusion, qui est si bien d'un évêque parlant au fils de Louis XIV. L'ordre dans les conseils du Ciel; l'ordre dans les conseils de la terre; entre le Roi du Ciel; et les rois de la terre l'Église intermédiaire et vraiment souveraine, puisque la puissance royale vient de Dieu et que l'esprit de Dieu vit dans l'Église, voilà toute la conception. Je ne sais si elle est philosophique, mais je crois bien qu'elle est plus certainement ecclésiastique et politique encore.

Aussi le *Discours*, bien qu'admirable comme puissance de conception et d'exécution, bien que très curieux à étudier dans son ensemble en tant qu'ouvrage d'éducation, écrit par un prêtre pour un prince, n'est-il lu aujourd'hui du plus grand nombre que dans sa troisième partie, parce que là Bossuet a semblé — car ce n'est qu'une apparence — ne tenir compte que des causes humaines. Mais le reste de l'édifice a-t-il si « glorieusement résisté » à ces « vaines critiques » dont M. Brunetière écarte avec dédain les chicanes ? Pour le prouver, il faudrait prouver que la seconde partie aujourd'hui encore passionne le public, ou même que le public la connaît : j'ai pour ma part éprouvé cent fois que les meilleurs de nos élèves l'ignorent. Il faut donc, dira-t-on, la faire connaître. J'y souscris. Mais, si l'on veut être suivi, il est des choses sur lesquelles on devra glisser. On pourra bien exposer que, d'après M. Renan lui-même, l'histoire du christianisme a besoin d'être éclairée par l'histoire du peuple de Dieu : mais on ne fera pas croire qu'autour de la seule histoire des Juifs gravitent toutes les histoires de tous les peuples. Surtout, l'on n'arrivera pas à faire prendre au sérieux les vues sur le présent et l'avenir de ces mêmes Juifs, qui, dispersés par toute la terre, servent de « témoignage public à la Providence qui régit le monde », en attendant qu'ils rentrent dans le giron de la religion véritable, « quand l'Orient et l'Occident, c'est-à-dire tout l'univers, auront été remplis de la crainte et de la connaissance de Dieu ». De même, on pourra mettre beaucoup d'ingéniosité à opposer, à préférer la Providence de Bossuet à celle des philosophes, sous prétexte « qu'il y a quelque chose d'occulte et de mystérieux dans les affaires humaines » — comme

si la théorie nettement arrêtée de Bossuet n'avait pas pour premier effet d'amoindrir ce mystère en amoindrissant Dieu lui-même, transformé en auguste régisseur des actes les moins augustes du drame humain ! Mais un système qui mène à croire et à dire que Dieu, selon l'expression de M. Brunetière lui-même, a « déchaîné les révolutions d'Angleterre pour sauver l'âme de Madame Henriette », ne saurait reconquérir ce caractère de vérité généralement acceptable, qui est un des caractères de la vraie philosophie.

Tout cela est trop particulier au temps et au milieu où vivait Bossuet, aux livres dont il s'était nourri, à sa condition d'évêque, de précepteur, chargé de former le fils aîné de l'Église, aux tendances naturelles de sa propre intelligence. Génie fait de docilité voulue à la tradition, il ne pouvait avoir du philosophe ni la libre initiative ni le libre jugement. Qu'eût-il été, placé dans d'autres conditions? Personne ne songe à se le demander, tant il est impossible de l'imaginer autrement qu'il ne fut, portant, avec une dignité incomparable, ces chaînes du dogme, qu'il eût regardé comme un crime d'essayer même de relâcher. Ce qui lui appartient, ce ne peut donc être telle théorie personnelle, c'est le choix judicieusement éclectique qu'il fait des théories particulières, c'est sa modération constante dans le domaine des idées, c'est ce qu'on est convenu d'appeler son ferme bon sens, ce qui est plutôt, à y regarder de près, la prudence d'un homme pratique, qui ne veut lâcher la bride à aucune faculté spéculative, qui traite en suspectes les audaces de l'imagination et la curiosité d'une raison trop pénétrante. Il peut lui arriver d'aborder certaines questions purement spéculatives. Même alors, cependant, ce n'est pas au point de vue de la spéculation désintéressée qu'il se place, c'est au point de vue de l'action, du salut des âmes. Le diminuons-nous pour lui refuser ce nom équivoque de philosophe, dont il n'eût pas voulu? Mais M. Lanson, qui n'est pas suspect, je pense, a dit lui-même du *Discours:* « Ce n'est pas vraiment de l'histoire, c'est de la théologie ». Et lui-même, enfin, M. Brunetière, finit son étude moins belliqueusement qu'il ne l'a commencée : « *Ne demandons pas qu'on salue en lui un penseur*, mais qu'on voie en lui quelque chose de plus que l'auteur de sa *Logique* et de son traité de la *Connaissance de Dieu* ». Ambition trop modeste, en vérité, et que ses contradicteurs seront trop heureux de satisfaire,

mais modestie invraisemblable. Cette étude est trop savamment construite, trop passionnée pour qu'il ne faille pas lui attribuer une portée plus lointaine.

VII

Et c'est cette portée qu'il faut mesurer avant de quitter ces livres, animés tous du même esprit. Pour le faire, il suffit de regarder tout autour de Bossuet, ainsi grandi, et de se demander quelles autres gloires restent debout à son ombre. J'ai dit que Descartes était sacrifié, et personne n'en sera surpris : si Bossuet a pu subir par quelque endroit l'influence de Descartes, le « prophète du passé » n'a rien de commun au fond avec le « prophète de l'esprit moderne ». De même, il est trop facile de prévoir que Fénelon ne sera pas épargné : déjà maltraité par M. Nisard, il serait anéanti par M. Brunetière, si la souplesse de cet être ondoyant ne le dérobait pas aux coups de la massue d'Hercule.

Il est amusant de voir quel contraste le critique ménage entre Bossuet, si doux et si bon, et Fénelon, le « dominateur *le plus entier*, *le plus autoritaire*, *le plus tyrannique* des consciences et des cœurs ». Il est vrai que Bossuet, « de loin en loin », s'emporte « à quelque parole trop rude, et que, pour l'honneur de sa charité chrétienne, on voudrait adoucir ». Mais c'est de son côté qu'était le bon droit, « *puisque* la cour de Rome, qui ne lui pardonnait pas la *Déclaration du clergé de France*, finit pourtant par lui donner raison. Bossuet avait la tradition pour lui. » La tradition ! je le crois bien, puisque tradition et Bossuet sont synonymes. Mais, sans parler des étranges procédés par lesquels fut arrachée à la cour de Rome la condamnation de Fénelon, il me semble que, si l'arrêt du pape s'impose à des évêques, il n'oblige pas notre jugement, et M. Janet, par exemple, ne donne pas tort à Fénelon.

Hâtons-nous de le dire, M. Brunetière a de plus graves raisons d'en vouloir à Fénelon. Le précepteur du duc de Bourgogne représente déjà le « sens propre », ennemi de l'autorité et de la tradition ; il appartient déjà au dix-huitième siècle, et, si M. Brunetière ne l'épargne pas, c'est précisément que les philosophes du dix-huitième siècle l'ont épargné. Et ils savaient ce qu'ils fai-

saient en s'attaquant à Bossuet, non à Fénelon. Bossuet, élevant un roi futur, n'avait pas la niaiserie dangereuse de lui apprendre à être le père de ses sujets. Bossuet n'était pas hanté par ce rêve d'un âge d'or à venir, qui « allait être le rêve du dix-huitième siècle ». Bossuet savait ce que Fénelon et Massillon oublient, « qu'il est inutile et même dangereux de déclamer d'une manière abstraite et générale contre les maux inséparables de l'humaine nature... Les hommes du dix-huitième siècle pourraient bien avoir détruit beaucoup de préjugés dont ils n'avaient pas pris la peine de chercher les raisons et de reconnaître les fondements. » Mais ils ont été les ouvriers de la Révolution, qui semble avoir eu sa raison d'être et avoir produit ses conséquences? Non. « La Révolution était dans la logique de notre histoire. Les philosophes en hâtèrent certainement l'explosion; ils en étendirent la portée; peut-être même, en parlant aux hommes de leurs droits, sans leur parler jamais de leurs devoirs, contribuèrent-ils à donner aux événements ce caractère de violence et de brutalité sauvage qui devait déshonorer la Révolution. » L'œuvre du dix-huitième siècle n'a donc pas été bonne; sa foi au progrès indéfini n'est déjà plus la nôtre: « nous avons vu trop de révolutions et surtout nous avons vu trop et de trop belles espérances n'aboutir qu'à des effets trompeurs, pour croire au progrès tel que l'ont conçu nos philosophes du dix-huitième siècle, » à la science institutrice de vertu, à toutes les généreuses chimères dont l'expérience nous a fait toucher du doigt l'inanité. Mais si nous n'avons plus ni la foi de Bossuet, ni celle des philosophes, que nous restera-t-il? Il nous restera l'Évolution, qui, d'ailleurs, peut être justement le contraire du progrès. Admirable refuge à offrir à une société lassée, qui sent plus que jamais le besoin de se rattacher à quelque chose de ferme! Elle aura le spectacle changeant des métamorphoses humaines, pour relever son courage à la hauteur du courage qui soutenait les hommes du siècle dernier.

Mais c'est une légende encore, paraît-il, que ce courage des hommes du dix-huitième siècle. « Où est-il, ce courage? où le courage de d'Alembert? où le courage de Diderot? où le courage de Voltaire? » Si, après avoir lu M. Brunetière, nous conservons encore quelque estime pour « la bande encyclopédique », pour « Voltaire et sa séquelle », c'est que notre estime sera robuste.

Voici leur portrait en raccourci : « Ce sont, en général, — à l'exception de Buffon et de Montesquieu, — d'assez laids personnages que nos grands hommes du dix-huitième siècle, un d'Alembert, un Grimm, un Diderot et, par-dessus tous les autres, précisément les deux plus grands, Voltaire et Jean-Jacques, deux « puissants dieux » et deux vilains sires. Quand je pense à l'un, je préfère toujours l'autre. » Ainsi, dans tout ce grand siècle, nous n'avons le droit d'accorder notre sympathie qu'à Buffon et à Montesquieu.

Pour d'Alembert, que M. Brunetière me permette de lui opposer le seul jugement de M. Bertrand, son collègue à l'Académie, qui célèbre, avec une sympathie émue, le caractère de d'Alembert, « homme honnête et homme de bien..., aimé et estimé de tous ceux qui l'ont connu », sa générosité toujours prête, sans ostentation de vertu. Pour Diderot, je ne le renverrai pas à Bersot, dont M. Brunetière récuserait le témoignage (car Bersot *croyait* au dix-huitième siècle) et pour qui Diderot est « un grand homme et un excellent homme » ; ni même à Scherer, moins optimiste, ou à Sainte-Beuve, qui n'est pas facilement dupe; je comprends, dans une certaine mesure, que M. Brunetière ne veuille voir en Diderot qu'un « faux bonhomme »; mais je lui en veux, et je le dis, d'avoir essayé d'amoindrir l'écrivain. M. Taine n'admirait certes pas tout en Diderot, pas plus que nous ne faisons; mais il disait, dans son *Ancien régime :* « L'homme qui a écrit les *Salons*, les *Petits Romans*, les *Entretiens*, le *Paradoxe du Comédien*, le *Rêve de d'Alembert* et le *Neveu de Rameau*, est unique en son temps ». M. Brunetière, dans un long article, entreprend de prouver qu'il n'y a « rien pour nous à prendre, ou presque rien, dans les *Salons* de Diderot » ; que le *Rêve de d'Alembert* c'est « le roman d'un métaphysicien qui divague », et le *Neveu de Rameau*, « le paradoxe d'un cynique qui se joue de la naïveté des bonnes âmes ». Puisqu'on refuse à Diderot le génie, ne nous étonnons plus qu'on lui refuse le courage.

Et qui donc aura du courage, si ces hommes-là n'en ont pas eu ? Je sais que, si les lois étaient inhumaines, les mœurs administratives étaient plus douces; mais je sais aussi que la Bastille était encore solide, et la Sorbonne vigilante. L'avocat Barbier appelle d'Alembert un « jeune homme dont l'imprudence ruine les

libraires entrepreneurs de ses ouvrages », et la fille de Diderot nous met au courant des petites lâchetés du libraire Lebreton, « qui craignait la Bastille plus que la foudre ». En 1658, d'Alembert, découragé, déserte, prédisant à Diderot que, s'il continue, il se prépare « des tracasseries et du chagrin pour dix ans ». Mais Diderot s'écrie : « Abandonner l'ouvrage, c'est tourner le dos sur la brèche... Que faire donc? ce qui convient à des hommes de courage : mépriser nos ennemis, les poursuivre, et profiter, comme nous avons fait, de l'imbécillité de nos censeurs ». Il y a de la tactique et de la politique dans ce courage, mais c'est du courage pourtant. En 1762, à la grande Catherine, qui offre de faire imprimer l'*Encyclopédie* en Russie, ce même Diderot oppose un refus énergique : « Est-ce qu'on s'appelle philosophe pour rien ? Quoi! le mensonge aura ses martyrs, et la vérité ne sera prêchée que par des lâches? » Faisons la part de l'exagération un peu théâtrale, il restera, malgré tout, autre chose que des phrases vides. J'admire comme il convient la sérénité de Bossuet, même celle de Montesquieu et de Buffon, qui se rapprochent de lui par là, et qui pourtant rencontrèrent sur leurs pas plus d'un obstacle qu'il n'avait pas rencontré. Mais je demande si les conditions sont les mêmes, et s'il est juste de se placer au même point de vue pour juger des théologiens ou des spéculateurs, et pour juger des polémistes, dont le « moi » s'exalte et s'irrite dans une lutte nécessaire.

Voltaire, en particulier, qui mettait, comme on l'a dit, de l'action à tout, qui nous a légué cette extraordinaire Correspondance, « l'acte d'accusation le plus terrible qu'un homme ait jamais laissé derrière soi », — je le veux bien, si l'on ajoute que ses défenseurs y peuvent trouver autant d'arguments pour le justifier que ses adversaires pour l'accuser, — méritait-il le double, le triple réquisitoire articulé contre lui dans les *Études critiques?* Ce réquisitoire, sans cesse repris, chaque fois avec une passion nouvelle, abonde en mouvements oratoires et violents. A de certains moments, on se demande si c'est encore de la critique, par exemple, quand on lit : « On ne divise pas Voltaire : il faut prendre parti », — comme si pour juger les œuvres humaines, surtout les œuvres écrites dans une époque de fièvre, toutes chaudes encore aujourd'hui de la passion des combattants,

le premier devoir de la critique n'était pas précisément de faire le départ entre le bien et le mal!

La passion est mauvaise conseillère. M. Brunetière se sert de Rousseau surtout pour combattre Voltaire. S'il l'étudie isolément, c'est pour donner une sorte de consultation critique sur sa « folie », dont il découvre des symptômes jusque dans l'*Émile;* et, parmi tant de détails médicaux, on cherche inutilement un mot de pitié. Mais les hardiesses de Rousseau lui fournissent l'occasion de mettre en relief les timidités de Voltaire. C'est, dit-il, pour ne pas se voir dépossédé par Rousseau de sa royauté littéraire que Voltaire rivalisa d'audace avec lui et écrivit le *Sermon des cinquante*, postérieur à l'*Émile*. Or l'*Émile* est de 1762, et un passage du journal de Barbier prouve que le *Sermon des cinquante* était connu à Paris dès 1760. D'autre part, M. Brunetière revient par deux fois à l'affaire de Calas (et celles de La Barre, de Sirven, de Lally?) pour démontrer que Voltaire a très peu fait pour le triomphe de l'idée de tolérance, qu'il aimait, non les hommes, mais l'humanité, qu'on a beaucoup exagéré son action en ce sens, car, s'il finit par se dévouer vraiment, c'est que son sujet l'entraîne. Si donc l'indignation de Voltaire vient plus de la tête que du cœur; « nous avons le droit de lui mesurer notre reconnaissance ». Et cette indignation même a longtemps attendu pour éclater : voyez la lettre du 27 novembre 1761, où il donne plaisamment les mains à la pendaison du prédicant Rochette. Mais il suffit de lire la lettre jusqu'au bout pour s'assurer qu'elle n'est qu'un plaidoyer habilement indirect en faveur du prédicant. Voilà qui doit rendre circonspect un critique et l'empêcher de porter tel arrêt purement conjectural : « Il est *probable* que Voltaire mentait, comme à son ordinaire ».

Quel chemin parcouru depuis moins d'un siècle! L'auteur du *Génie du christianisme*, qui ne passe pas pour voltairien, disait au moins, au début d'une antithèse savamment balancée: « Voltaire édifie et renverse... » Plus tard, Doudan, vivant dans une grande famille cléricale, s'étonnait que tant de gens d'esprit pussent comprendre l'antiquité, qui a bien ses difficultés, et ne comprissent rien au « démon du dix-huitième siècle », chargé de remettre le sens commun sur ses pieds. Nous avons simplifié tout cela, et nous disons : « Il n'a su qu'accumuler des ruines, en

laissant aux générations suivantes le soin de reconstruire ce qu'il avait *imprudemment* jeté bas ». Nous assisterions donc à un effort pour reconstruire la société ruinée par Voltaire. Mais il y a une chose qui eût dû, ce me semble, mettre en garde M. Brunetière contre ces exécutions sommaires. Il vante l'admirable Bibliographie voltairienne de M. Bengesco [1], aujourd'hui ministre de Roumanie à Bruxelles. Je ne l'admire pas moins que lui, et suis un peu honteux, je l'avoue, que nous ayons laissé à un étranger la peine et l'honneur de cette entreprise, aussi utile qu'elle est compliquée. Ainsi, tandis que nous traînons Voltaire dans la boue, un étranger lui élève un monument; ainsi les étrangers, en général, voient toujours en Voltaire un des principaux représentants de l'esprit français, et c'est cet esprit que nous frappons en le frappant. Mais ils se trompent, selon M. Brunetière, et le génie de Voltaire ne représente qu'une face, la moins noble, de notre génie national? C'en est, en tout cas, la face la plus connue, et, d'ailleurs, il y a chez Voltaire homme autre chose qu'une « bassesse native », et chez Voltaire écrivain autre chose qu'une clarté superficielle. Il ne peut avoir le cœur si complètement desséché, celui qui eut des amis personnels si dévoués.

Malheureux dont le cœur ne sait pas comme on aime,
Et qui n'a pas connu la douceur de pleurer !

Ces vers sont de Voltaire pleurant un ami. M. Brunetière avoue qu'il ouvrait volontiers sa bourse et que qui voulait y puisait : « Il aimait à rendre service : la preuve en est écrite à chaque page de sa volumineuse correspondance. Il prêtait, il donnait. » Les prêts peuvent être intéressés; mais les dons? Comment cette générosité, qui s'exerce souvent en secret, irait-elle sans une certaine bonté? C'est à M. Brunetière encore que j'en appellerai du jugement trop sévère qu'il porte presque partout sur le penseur et l'écrivain. On a peine à croire qu'elles soient de lui, ces lignes équitables, perdues au milieu de critiques si passionnées : « Sans jamais y viser, il a souvent atteint, par la seule et merveilleuse agilité de sa compréhension, la véritable profondeur. En proposant, d'ailleurs, pour les problèmes que nous agitons encore entre

1. *Bibliographie de Voltaire*, 4 v. in-8°, 1882-1890, Perrin.

nous, des solutions trop simples, et par cela même, si l'on peut ainsi dire, éminemment contestables, il n'en a pas moins fait le tour des idées. Et puis, et enfin, voltairiens que nous sommes sans le savoir et même en voulant ne pas l'être, c'est là que nous avons nos origines. » Voilà le langage de la justice et de la vérité. Mais si l'on se sent obligé de rendre une fois cet hommage à Voltaire, pourquoi, partout ailleurs, cette sorte de parti-pris de dénigrement? Pourquoi? C'est que les qualités qui manquaient à Voltaire, « *d'autres* les ont possédées »; c'est que « dans le siècle précédent un grand homme a représenté son temps comme Voltaire a fait le sien ». — « J'ai nommé Bossuet. » Tous deux ont agi et lutté, « mais l'évêque n'a pris les armes que pour soutenir, défendre et fortifier..., n'a combattu que pour les choses qui donnent du prix à la société des hommes, religion, autorité, respect... Et le prêtre du dix-septième a vu plus loin et plus juste que le pamphlétaire du dix-huitième. » Il est difficile de ne pas sourire de cette préoccupation constante. Ici, le parallèle se poursuit et s'achève par une comparaison du portrait de Bossuet par Philippe de Champagne et de la statue de Voltaire par Houdon. « Ce ne sont pas seulement deux hommes, ce sont deux siècles de notre histoire, ce sont deux formes du génie français, deux faces de l'esprit humain. » Si cela est, elles méritent toutes deux le respect, inégalement peut-être; mais c'est un partage trop inégal que réserver tout l'encens pour l'une, tous les soufflets pour l'autre.

Est-ce à dire qu'au fond de cette horreur pour Voltaire et le voltairianisme il n'y ait qu'une puérile adoration du dix-septième siècle et du grand homme qui l'incarne? Je suis fort loin de le prétendre. Ce qui manque à un Voltaire, qui ne le sent aujourd'hui? Il a jeté à pleines mains le ridicule sur la religion de Pascal et de Bossuet; il n'a pas compris « que nous sommes enveloppés de mystère et d'obscurité ». Seulement, ici, le théoricien de l'évolution eût pu faire une remarque intéressante, qui l'eût amené peut-être à moins outrer une idée juste. Qu'est devenu, au dix-huitième siècle, le genre « éloquence sacrée », grande espèce disparue? Où sont, dans l'Église de France, les caractères fermes et les voix puissantes, capables de faire respecter ce qui est respectable? Toute vitalité active, toute spontanéité résistante

semble s'être évanouie. Et qui donc a fait l'Église du dix-huitième siècle? C'est l'Église du dix-septième. Et qui, dans l'Église du dix-septième, s'était le plus âprement appliqué à réprimer tout effort, je ne dis pas de pensée libre, mais d'initiative personnelle? Bossuet. Ce n'est pas Bossuet seul qui est responsable de cet appauvrissement lamentable, mais il était le chef de l'Église gallicane, et plus vous grandirez son rôle, plus grande aussi vous ferez peser sur lui la part de responsabilité. M. Brunetière nomme Richard Simon, cet oratorien, créateur de la critique des textes et des origines, dont Bossuet fit saisir et brûler par la main du bourreau le savant et religieux ouvrage; mais il passe vite, et, comme Bossuet lui-même, il semble le rejeter dans la foule des « libertins » ou libres-penseurs d'alors. C'était un catholique pourtant, et il n'a pas été le seul dont Bossuet ait ainsi étouffé la voix.

Il y a, dans le cinquième volume des *Études critiques*, une page vraiment belle et profonde sur les funestes conséquences — morales — de la révocation de l'édit de Nantes: « De n'avoir pas senti ce qu'il y avait de force ou de vertu morale dans le protestantisme; d'avoir sacrifié au rêve d'une unité tout extérieure, purement apparente et décorative, la plus substantielle des réalités ; de n'avoir pas compris que tout ce que l'on entreprenait contre le protestantisme, on l'accomplissait au profit du « déisme », comme disait Bayle, ou du « libertinage », voilà qui est plus grave, et voilà ce que l'on ne saurait trop reprocher à la mémoire de Louis XIV . De Dunkerque à Bayonne, et de Brest à Besançon, pour la satisfaction métaphysique de n'entendre louer Dieu qu'en latin, il a vraiment détruit le nerf de la moralité française; et, en chassant les protestants, appelé l'épicurisme même au secours de sa monarchie. » Eh bien, ce que M. Brunetière dit de Louis XIV et des protestants, je crois avoir le droit de le dire de Bossuet et de ceux qui, au sein du catholicisme, auraient été aussi le nerf de l'Église gallicane, si leur bonne volonté n'avait été découragée ou brisée, si toute velléité vaguement indépendante n'avait été traitée en hérésie. En courbant toutes les têtes sous un même niveau, on a réalisé, comme le dit M. Brunetière, une unité purement apparente et décorative, mais on a sacrifié une réalité substantielle. Et Bossuet, sans doute, n'appelait pas

l'épicurisme au secours du dogme menacé; mais, sans le vouloir, il lui faisait la voie libre en emprisonnant dans le cercle d'une orthodoxie étroite les esprits éclairés et vigoureux qui eussent pu barrer le passage à l'incrédulité frivole.

VIII

Cette causerie, ou plutôt cette étude, a pris des proportions inusitées; mais l'œuvre de M. Brunetière est si vaste déjà, sa situation est si considérable, ses idées, par leur clarté, par leur suite logique, par un certain air de vraisemblance et un certain ton de certitude, s'imposent si facilement aux esprits, qu'il a paru nécessaire d'y faire, une fois pour toutes, la part du système. En le faisant, d'ailleurs, on ne méconnaît pas ce qu'une telle critique a de fortement, de noblement intellectuel, ce qu'un tel labeur, chaque jour renouvelé, suppose de fermeté virile dans le caractère. Mais c'est lui-même qu'on invoque contre lui: il a dit quelque part que la mission du critique est d'entretenir « le culte des chefs-d'œuvre qui sont pour nous les trésors intellectuels de la race, qui témoignent d'âge en âge aux générations qui viennent de l'antiquité, de la grandeur et de la continuité de la patrie ».

Pourquoi, se plaçant à ce point de vue, qui n'est pas aussi essentiellement littéraire que celui de l'art pur, mais a bien aussi sa valeur, semble-t-il prendre plaisir à rétrécir l'horizon de notre curiosité sympathique et de notre admiration? Parce que de trop enthousiastes érudits ont surfait les œuvres du moyen âge, est-ce une raison d'affirmer qu'elles ne contiennent *rien* d'humain, que nous n'avons *rien* à en regretter, que ni les chansons de geste, ni les fabliaux, ni les mystères « ne sauraient supporter la lecture »? Voici précisément que le nouveau collègue de M. Brunetière à l'École Normale, M. Bédier, vient de consacrer une étude curieuse — et d'un intérêt général, puisque le peuple de France y tient une grande place — à ces fabliaux, « hideux modèles de la brutalité dans les mœurs, de la grossièreté dans la plaisanterie, de la naïveté dans l'impudence », qui, selon M. Brunetière, n'auraient jamais dû être tirés de l'obscurité où ils ont longtemps dormi. Et voici que ce seizième siècle, auquel M. Brunetière n'accorde pas une de ses trente-six *Études critiques*, — ce seizième

siècle, sans lequel le dix-septième risque d'être si mal compris, qui, par dessous le dix-septième, se relie au dix-huitième siècle, expliquant ainsi Voltaire, comme il explique, au moins par réaction et contraste, Bossuet, — vient d'inspirer à M. Faguet un livre dont je ne puis parler encore, mais dont je signale ici l'importance [1]. En consacrant sa première étude à Commynes, M. Faguet prouve à M. Brunetière qu'il n'est pas exact de dire que « la prose française ne date que de Rabelais, de Calvin et de Montaigne ». Si, comme je l'espère, il remonte un jour plus haut encore, à ce quinzième siècle auquel Commynes appartient plus qu'au seizième, il lui prouvera que la poésie française ne date pas seulement de Ronsard, car il rencontrera sur son chemin Villon, le premier qui, dans la poésie, ait été un homme.

Il est clair pourtant que, seul, le dix-septième siècle offrira des modèles d'un art parfait, et que c'est toujours à lui qu'il en faudra revenir. Il est clair que, dans ce siècle, Pascal et Bossuet resteront au premier rang. Mais pourquoi ne pas souffrir Descartes auprès d'eux ? et pourquoi ne pas nous permettre, après avoir admiré la force d'un Bossuet, de goûter le charme d'un Fénelon ? Ne saurait-on comprendre la grandeur du siècle de Louis XIV, sans lui sacrifier ce Voltaire qui, le premier, l'a comprise ? Point de banal éclectisme : sachons juger et, au besoin, préférer; mais ne proscrivons que le vulgaire et le faux.

Dans ce travail de discernement et de choix, personne ne se passera impunément des avis de M. Brunetière, toujours si compétent et si sincère, même et surtout lorsqu'il incline vers un pessimisme qu'il nous est impossible de partager. Mais plus nous mettrons à un haut prix le sérieux de sa pensée et l'autorité de sa parole, plus nous garderons entier le droit de ne pas affirmer tout ce qu'il affirme, de ne pas nier tout ce qu'il nie.

Félix HÉMON.

---

1. *Seizième siècle, études littéraires*. Lecène, in-12, 1894. — Je me fais un plaisir aussi de citer les *Études sur Voltaire*, de M. Edme Champion (Flammarion, in-12), auxquelles j'ai emprunté quelques faits.

LECTURES VARIÉES

Quatre jours d'observations au sommet du Mont-Blanc[1].

Le vendredi 22 août 1890, vers midi, un traîneau conduit ou plutôt hissé par douze hommes d'une vigueur et d'une résolution extraordinaires parvenait au sommet du mont Blanc.

C'était la première fois qu'une ascension avait lieu par un moyen si nouveau et qu'un voyageur parvenait à la cime de la célèbre montagne sans presque mettre pied à terre.

Le voyage avait nécessité des efforts héroïques ; on avait gravi des pentes d'une raideur extrême, traversé ou contourné de larges crevasses, monté sur des arêtes presque à pic et bordées de précipices; on avait triomphé de tout. Aussi, quand après tant d'efforts on eut conquis le sommet, y eut-il dans la petite troupe une explosion d'enthousiasme. On se félicita, on s'embrassa même.

Le voyageur, après les éloges adressés à ses compagnons, jetait déjà ses regards sur la scène qui se déroulait autour de lui, et cette vue paraissait le jeter dans une sorte de ravissement et d'extase.

Le temps était splendide, la voûte céleste paraissait d'un bleu noir légèrement violacé; mais, chose imprévue, quoique rationnelle et nécessaire, cette voûte semblait se continuer au-dessous de l'horizon, comme si le ciel eût voulu se fermer complètement et placer l'observateur au centre d'un globe d'azur.

Il résultait de cette circonstance que les plaines, les cités, les vallées et toutes les campagnes qui se déroulaient dans le cercle de cet immense horizon apparaissaient au fond d'un océan bleu céleste. C'était comme un monde tout entier vivant au fond d'une mer et dont l'existence serait révélée par le calme et la transparence de ses eaux.

Cependant, du fond de cet océan s'élevaient çà et là comme d'immenses récifs dont les sommités d'une blancheur étincelante émergeaient de la surface et se dressaient au loin vers l'horizon. C'étaient les chaînes dont le Mont-Blanc est le centre et qu'il domine.

Le voyageur ne se laissa pas absorber tout entier par cet inoubliable tableau; il parut porter toute son attention sur les conditions

---

1. Lecture faite dans la séance publique des cinq Académies du 25 octobre 1893, par M. Jules Janssen, délégué de l'Académie des sciences.

que cette station offrirait aux observations astronomiques et physiques, et, après cet examen et des notes prises rapidement, il donna le signal de la retraite, et la troupe redescendit.

Le succès de ce voyage démontrait que ces glaciers, qui offrent aux savants des sujets d'étude si nouveaux et si importants, à l'artiste, au poète, des tableaux et des scènes si grandioses et si sublimes, sont désormais accessibles à ceux d'entre eux dont les forces physiques trahissent la volonté.

Ajoutons même que le mode de voyage qui affranchit de la fatigue extraordinaire d'une ascension à pied est le seul qui permette de jouir pleinement des beautés de ces hautes régions.

Un mois après, le voyageur dont il s'agit, et qui est celui qui a l'honneur de parler ici, rendait compte à l'Académie des sciences des circonstances de son ascension et des observations qu'il avait faites; signalant tous les avantages que la météorologie, l'astronomie trouveraient en cette station incomparable, il proposait d'y établir un observatoire.

Sa lecture était à peine terminée qu'un de ses confrères, Mécène de l'astronomie française contemporaine, enthousiasmé du projet, voulut s'inscrire immédiatement comme principal coopérateur. Peu après, le projet recevait également le concours spontané d'un prince ami des sciences, et qui porte un des grands noms de l'histoire, et également celui d'un prince de la finance de notre époque.

A ces concours financiers s'ajoutaient bientôt des appuis dont l'importance se rapportait surtout à la haute situation des personnes adhérentes.

Une société fut alors constituée.

M. le Président de la République voulut bien en être membre d'honneur; M. Léon Say, président d'honneur; M. Janssen, président; M. Bischoffsheim, secrétaire ; M. Ed. Delessert, trésorier; MM. le prince Roland Bonaparte, le baron Alph. de Rothschild, le comte Greffulhe, membres.

Ce projet prenait donc corps, et sa réalisation ne dépendait plus que du bonheur avec lequel on allait surmonter les difficultés matérielles opposées par la nature. Mais on ne peut se dissimuler que les difficultés du projet étaient considérables, ainsi que je l'avais moi-même prévu et indiqué.

En effet, les personnes les plus familiarisées avec les glaciers de la grande montagne jugeaient impossible d'établir au sommet une construction de quelque importance et pouvant servir à l'habitation et aux observations. D'une part, disait-on, et cela avec grande apparence de raison, la croûte de glace du sommet doit avoir une épaisseur considérable, et s'opposera à l'assise de fondations sur le rocher; et d'autre part, on n'admettrait pas la possibilité de fonder sur la neige.

L'opinion générale était donc défavorable.

D'un autre côté, M. J. Vallot venait d'établir sur le rocher des

Bosses, à environ 400 mètres du sommet, un refuge et un observatoire qui allait être considérablement agrandi et devait se prêter à des observations de genres très divers et fort précieuses à cette haute altitude.

Mais ces considérations, malgré leur poids, ne pouvaient arrêter.

Il faut considérer que le sommet, par sa situation dominante et l'horizon immense qu'il embrasse, peut seul se prêter aux observations et aux études que nous proposons d'y faire.

Une expérience acquise par trente-cinq années de voyages et d'études dans les diverses parties du monde, et notamment les séjours faits au sommet du Faulhorn, à celui de l'Etna, au Pic du Midi, et sur les hauts plateaux de l'Himalaya, m'avaient démontré la défectuosité des observations faites sur les flancs des montagnes, en raison de toutes les causes perturbatrices qui agissent alors pour les troubler, et la supériorité incontestable, à ce point de vue, des points culminants.

Je considérais que, la France ayant la bonne fortune de posséder la meilleure partie de ce grand massif du Mont-Blanc et d'avoir l'accès de son sommet, nous n'avions pas le droit de nous arrêter si près du but et de nous priver, pour nous épargner un dernier effort, des avantages incomparables attachés à la possession de cette cime qui domine trois contrées, et permet l'étude d'une couche atmosphérique de 100 kilomètres de diamètre, et de plus de 4,000 mètres d'épaisseur.

La conquête devait donc être réalisée à tout prix.

Aussi, dès que les sondages, en grande partie dus à la générosité de M. Eiffel, eurent montré que l'épaisseur de la neige sous la cime paraissait s'opposer à une fondation sur le rocher, pensai-je qu'il ne fallait pas hésiter et chercher tous les moyens d'obtenir une installation sur la neige elle-même.

Mais, comme nous l'avons dit, ce projet si nouveau rencontrait des critiques et une incrédulité presque universelle, et il fallait à l'auteur toute la conviction que lui avait donnée un examen approfondi de la question pour n'en être pas ébranlé.

Deux questions principales devraient être préalablement élucidées.

Tout d'abord, quelle résistance la neige du sommet pouvait-elle offrir pour supporter tout le poids d'une construction importante? Ensuite, quels mouvements, dans cette calotte neigeuse, étaient à redouter?

Pour répondre à la première question, des expériences sur la résistance de la neige tassée furent instituées à l'observatoire de Meudon; elles donnèrent sur la force de cette résistance des résultats surprenants. Une colonne de plomb, du poids de 360 kilogrammes, et de 30 centimètres seulement de diamètre, ne s'enfonça que de quelques millimètres dans la neige tassée et amenée à la densité qu'elle possède au sommet du Mont-Blanc. Plus tard, l'expérience fut reprise, et donna des résultats encore plus extraordinaires.

Quant à la question des mouvements, elle fut étudiée et résolue par la mise en place, dès 1891, d'un édicule en bois, enfoncé dans la neige d'une quantité déterminée et soigneusement nivelé. Or, cet édicule est depuis deux années au sommet, et sert actuellement de magasin.

Tous ces résultats si encourageants étant acquis, on entra résolument dans la voie d'exécution.

La forme à donner à l'observatoire devait être appropriée aux nouvelles circonstances de son érection.

On donna à la construction, qui devait comporter deux étages et une terrasse, la forme d'une pyramide tronquée, c'est-à-dire des dimensions plus grandes à la base. Cette forme donne moins de prises au vent. L'étage inférieur fut aux trois quarts enfoui sous la neige, pour donner une solide assise à l'édifice et procurer aux chambres à coucher de cet étage une température plus douce.

Tout l'ensemble de la construction fut tellement relié dans toutes ses parties qu'elle formait un tout rigide pouvant se prêter, avec l'aide de vérins appropriés, à une remise en place si des mouvements dans les neiges des assises venaient à se produire.

Il fallait encore s'occuper du poids et des dimensions des matériaux, à cause des énormes difficultés de transport à travers le glacier. On forma les poutres de parties assemblées et évidées intérieurement pour en diminuer le poids, et on obtint ainsi des poutres très légères et cependant très rigides.

Telles furent nos dispositions générales.

Tout l'été de 1892 fut employé en organisation de stations, édification de cabanes et transports.

La campagne de 1893 devait être employée à terminer les transports de matériaux au sommet et à l'édification.

Un accident comme il en arrive fréquemment au Mont-Blanc faillit tout compromettre.

Un grand dépôt de matériaux placé au Grand-Rocher-Rouge au courant de l'hiver ne se retrouva plus au printemps. Après beaucoup de recherches, on découvrit qu'il était enfoui sous 27 pieds de neige, et il fallut faire de grands travaux pour l'en retirer.

J'avais imaginé et fait construire un certain nombre de treuils très légers, formés d'un simple cadre enfermant le tambour et les engrenages et muni d'anneaux qui permettaient de le fixer solidement dans la neige à l'aide de piolets ou piquets.

Ces treuils, disposés sur de grandes pentes de distance en distance, servaient à remorquer des traîneaux portant les matériaux les plus lourds.

On soulagea ainsi beaucoup les travailleurs, et on put faire franchir aux pièces les plus lourdes les grandes pentes dont l'ascension est si pénible et dangereuse même pour les porteurs très peu chargés.

C'était une chose bien nouvelle et bien curieuse à la fois de voir ce

grand glacier du Mont-Blanc, dont les ressauts successifs figurent comme les marches d'un escalier gigantesque, sillonné par ces files de travailleurs manœuvrant ces engins qui faisaient avancer lentement mais invinciblement ces lourdes charges en route pour le sommet; chantier d'un genre bien nouveau, dont l'objectif n'était pas la recherche de richesses matérielles, mais bien la conquête d'un sommet devant doter la science de vérités nouvelles.

Cependant les matériaux s'accumulaient au sommet, et on approchait du moment critique, de l'effort final qui devait couronner tous ces travaux, c'est-à-dire de l'édification.

On choisit alors une équipe d'hommes les plus forts et les plus habitués à ces hautes altitudes; on leur adjoignit les charpentiers mêmes qui avaient, à Meudon, construit l'observatoire, et on attaqua le sommet.

Nous redoutions beaucoup les ouragans et les bourrasques si fréquents au Mont-Blanc; mais, par une chance vraiment inespérée et qui fut comme une faveur accordée à nos travailleurs pour tant de persévérance et d'efforts, on put disposer d'une quinzaine de jours d'un temps absolument calme, avec une température relativement douce.

Aussi les travaux marchèrent-ils avec une rapidité remarquable, et l'observatoire était bientôt édifié et muni de ses parois, de ses planchers et de son escalier intérieur. Une partie de la terrasse seule resta en souffrance : on est remonté pour la terminer.

Cependant, impatient de voir notre observatoire en place et d'y faire des observations, j'organisais déjà mon ascension.

Ce qui a caractérisé ce second voyage à la cime, c'est l'emploi des treuils pour le hissage du traîneau contenant le voyageur.

Voici comment on procédait :

La corde étant attachée au traîneau, un groupe de guides la déroulait et allait fixer le treuil à bonne distance. Le treuil en place était mis en mouvement, et le traîneau avançait. Mais à mesure qu'il se rapprochait de l'engin qui l'attirait à lui, deux guides s'emparaient du bout libre de la corde qui avait passé sur le tambour, et, munis d'un second treuil, allaient établir une nouvelle station de halage. Dès que le traîneau était parvenu au premier treuil, celui-ci était dégagé et porté à son tour à une station plus élevée, et cette manœuvre se continuait sans interruption jusqu'au sommet de la côte à gravir.

C'est ainsi que nous gravîmes les pentes si raides du Cerisier, du Petit-Plateau, du Grand-Plateau, du mur du Corridor, du mur de la Côte et du sommet.

Cette année, l'état du glacier, après le long et chaud été que nous venons de traverser, était tel que sans ces moyens mécaniques il eût été presque impossible, de l'avis même des guides, d'accomplir l'ascension à bras d'hommes comme en 1890.

Partis de Chamonix le vendredi 8 septembre, nous parvenions au sommet le lundi 11, à deux heures et demie après midi.

L'ascension avait été si difficile que nous avions dû employer, en outre des hommes affectés au traîneau, tous nos porteurs de vivres et d'instruments.

Je n'avais pris avec moi que les instruments les plus indispensables, et on avait laissé les vivres au Rocher-Rouge, devant aller les chercher le lendemain.

Mais le temps se gâta subitement dès le lendemain matin, et nous restâmes sans vivres pendant les deux jours que dura la bourrasque.

Mais le jeudi, à une heure, le vent tombait, le ciel s'éclaircissait, et vers six heures j'assistai à un merveilleux coucher de soleil.

La cime du Mont-Blanc émergeait au-dessus d'une mer de nuages s'étendant de tous côtés jusqu'aux dernières limites de l'horizon.

Les formes arrondies de cette surface figuraient comme les vagues d'un océan. Çà et là, des amoncellements de nuages s'élevant au-dessus du niveau général paraissaient comme de hautes montagnes isolées, aux formes les plus étranges.

Les rayons du couchant illuminaient toute cette scène de leurs feux rougeâtres et en faisaient un monde fantastique que l'imagination de Gustave Doré n'eût jamais osé rêver.

Cependant peu à peu le refroidissement de l'atmosphère amena une descente graduelle de cette couche nuageuse, et les grandes cimes de la chaîne du Mont-Rose et de l'Oberland commençaient à émerger, semant cette mer de nouveaux archipels dont les glaciers scintillaient des feux de plus en plus rouges de l'astre couchant. Quant à celui-ci, son disque rouge de sang se déchira en « fragments sinistres » dont les lambeaux se perdirent bientôt sous cette mer.

Alors un vent glacé s'éleva du côté de l'Orient et souffla à la surface de l'abîme, et les ténèbres y descendirent.

Rien ne saurait rendre l'impression que de semblables scènes produisent chez ceux qui ont la passion des beautés grandioses de la nature.

Quant à moi, en face de cette scène qui éveillait l'idée qu'on peut se former des tableaux que devaient offrir les premiers âges de la terre, quand les continents commençaient à émerger de la surface immense des eaux, j'étais comme pétrifié, l'émotion était trop forte. Il m'eût été impossible de prendre des notes, mais il n'en était pas besoin. La succession de ces scènes resta gravée d'une manière inoubliable dans mon esprit.

Pourquoi les émotions sont-elles alors si vives? Pourquoi, en particulier, pendant les quatre nuits que j'ai passées au sommet, éprouvai-je un sentiment de légèreté délicieuse dans tout mon être? Pourquoi me semblait-il que j'étais soulagé d'un poids considérable qui avait jusque-là enchaîné et alourdi ma pensée, et que maintenant elle allait prendre son essor et aborder en toute liberté et amour les questions les plus difficiles et les plus belles et d'un ordre moral supérieur?

Est-ce le simple effet de la rareté de l'air à ces grandes altitudes?

N'y entre-t-il pas d'autres causes encore inconnues et qu'on étudiera mieux plus tard?

Quoi qu'il en soit, il semble que la nature, qui ne fait rien en vain et qui est pleine de ces harmonies, veuille nous préparer, par l'effet même de ces grandes altitudes, à mieux sentir la grandeur et la sublimité des scènes qu'elle nous y présente.

Cependant, le lendemain, le soleil se levait radieux, et j'assistai encore à un lever, moins dramatique sans doute que le coucher de la veille, mais encore d'un caractère de grandeur incomparable.

Je n'y pus donner, du reste, qu'une attention de quelques instants. Je voulais profiter de la présence de ce beau soleil pour exécuter les observations longues et délicates que je n'avais pu faire au sommet avec mes grands instruments lors de mon ascension de 1890.

Ces observations se rapportaient, comme on sait, à la question controversée de la présence de l'oxygène dans les enveloppes gazeuses du soleil.

L'éminent physicien américain Draper avait cru pouvoir conclure, d'observations de photographie spectrale, que l'oxygène faisait partie de l'atmosphère solaire. Or, cette question de l'oxygène solaire a une importance qui dépasse même l'horizon purement scientifique.

Si le soleil, en effet, est constitué de manière à remplir encore pendant de longues périodes de siècles ses fonctions de dispensateur de chaleur et de lumière aux mondes qu'il enchaîne autour de lui, la science prévoit néanmoins que, par l'effet inéluctable du temps, ce pouvoir rayonnant arrivera à diminuer, et enfin à décliner de plus en plus. Or, si, pendant les périodes qui verront cet abaissement de température, les enveloppes gazeuses si riches en hydrogène qui entourent le globe incandescent contenaient en même temps de l'oxygène, il arriverait nécessairement un moment où la combinaison des deux gaz aurait lieu, et alors d'énormes quantités de vapeur aqueuse apparaîtraient dans l'atmosphère solaire.

Mais nous savons que la vapeur d'eau est celui des fluides élastiques qui est doué du pouvoir d'absorption le plus énergique pour la chaleur rayonnante.

Cette atmosphère aqueuse formerait donc un voile, un écran qui diminuerait dans une proportion énorme le pouvoir déjà déclinant du rayonnement solaire.

A la surface de la terre, on s'apercevrait bien vite du terrible phénomène : les températures tomberaient partout à sa surface, le climat des pôles s'avancerait vers l'équateur, et les conditions de la végétation et de la vie serait bouleversées.

Il est vrai que, en raison de la masse énorme de notre astre central et des conditions qui ont présidé à sa constitution, nous avons encore, dans tous les cas, un long avenir devant nous avant de voir se produire de telles catastrophes. Mais n'oublions pas que la terre n'est pas seule en face du soleil; que la famille des planètes compte

des astres dont la masse est incomparablement plus grande que la nôtre, l'évolution au point de vue des phénomènes de la vie beaucoup plus lente, et que ces astres ont besoin d'un long avenir pour en assurer le développement. Tel est le cas de Jupiter et de Saturne, dont les masses sont si considérables, et qui paraissent n'avoir encore parcouru que les premières phases de leur évolution.

Nous avons donc un intérêt sinon immédiat, au moins d'avenir pour notre monde planétaire, à savoir que l'atmosphère du soleil est constituée de manière à avoir un long avenir devant elle, c'est-à-dire à savoir qu'elle est exempte d'oxygène.

Or, comment parvenir à cette connaissance?

Si nous pouvions nous transporter aux limites de notre atmosphère, là où elle confine au vide des espaces célestes, la solution de la question serait bien simple. On recevrait dans un spectroscope un rayon solaire, et d'après la connaissance que nous avons des modifications toutes spéciales et caractéristiques, c'est-à-dire celle des raies particulières, que le gaz oxygène produit dans le spectre, la question serait décidée en un instant.

Mais il s'en faut que la solution soit aussi simple et aussi facile. En effet, l'atmosphère terrestre contient en grande partie le gaz oxygène: il en forme la cinquième partie en poids, et c'est à lui que nous devons la présence de la vie à la surface de notre globe, au moins pour l'immense majorité de sa manifestation.

Quand nous voulons analyser un rayon solaire, ce rayon a nécessairement traversé l'atmosphère terrestre, et dès lors, il porte l'empreinte des actions qu'il a éprouvées sur son trajet. Comment séparer les deux actions? comment dégager l'action certaine de l'atmosphère terrestre de l'action hypothétique de l'atmosphère solaire?

C'est ici que le rôle des hautes stations apparaît.

Imaginons que, les yeux fixés sur le spectre solaire, nous puissions nous élever peu à peu dans l'atmosphère: nous verrions les raies spectrales de l'oxygène pâlir peu à peu à mesure que nous approcherions des limites de notre atmosphère; et, comme ces raies n'ont pas toutes la même intensité, mais qu'elles pâlissent de plus en plus à mesure que leur réfrangibilité diminue, on verrait les plus faibles s'effacer peu à peu et le nombre des raies diminuer: si alors on constatait que la diminution d'intensité et de nombre correspond à la quantité d'oxygène qu'on a au-dessus de soi, on serait en droit de conclure qu'en s'élevant encore davantage et en approchant des limites atmosphériques, toutes les raies disparaîtront du spectre, et, par conséquent, que le soleil n'intervient pour rien dans le phénomène et ne contient aucun oxygène dans son atmosphère.

Nous arrivons maintenant à l'expérience sur le Mont-Blanc et à la constatation qui vient d'y être faite les jeudi 14 et vendredi 15 septembre dernier.

On a pu constater en effet que la diminution et l'affaiblissement

des raies de l'oxygène dans le spectre solaire paraissaient correspondre à l'épaisseur atmosphérique de 4,800 mètres qu'on avait au-dessous de soi, et que dès lors les raies de l'oxygène que nous présente le spectre solaire sont dues entièrement à l'oxygène de notre atmosphère.

Cette constatation est délicate; elle exige, d'une part, un ciel très pur et, d'autre part, un appareil de grand volume, monté avec soin, mis à l'abri du vent et de toute lumière étrangère, c'est-à-dire qu'elle ne peut être faite dans de bonnes conditions que dans une pièce close et assez spacieuse pour le développement de l'appareil. Ce sont les conditions que l'observatoire du Mont-Blanc nous a offertes et c'est par cette étude qu'il a été inauguré.

Cette absence de gaz oxygène dans les atmosphères solaires ne nous intéresse pas seulement au point de vue de l'avenir des mondes du système solaire, elle a une portée d'un ordre plus élevé encore : elle nous révèle une nouvelle harmonie dans la constitution du système solaire.

Nous connaissons déjà les grands traits de la constitution du soleil et les admirables conditions réalisées dans sa constitution pour assurer et l'abondance et la durée du rayonnement qu'il répand sur les planètes qui l'entourent. Nous savons que cette surface incandescente de si faible épaisseur qui entoure l'astre et dans laquelle réside cette vertu de rayonnement se régénère elle-même par suite des réserves de chaleur qu'elle va puiser dans la masse centrale.

Nous savons encore que cette surface rayonnante est protégée contre le contact des espaces célestes glacés par plusieurs enveloppes gazeuses. Parmi ces enveloppes ou atmosphères, la plus haute, et sans doute la plus efficace, comme protection, est l'atmosphère dite coronale, qui, pendant les éclipses totales, produit le splendide phénomène des gloires et de la couronne. Cette atmosphère est principalement formée d'hydrogène, le plus léger et le plus transparent des gaz connus. La fonction si capitale du rayonnement, qui est la raison d'être même de l'astre central, est donc assurée par cette atmosphère transparente et protectrice. Mais nous voyons maintenant que, par une disposition non moins admirable, le corps qui pourrait, à un moment donné, troubler cette disposition en a été soigneusement écarté.

C'est ainsi que la science, à mesure qu'elle avance, nous révèle sans cesse des lois et des harmonies nouvelles dans la constitution de l'univers.

L'observatoire qui est actuellement élevé au sommet du Mont-Blanc vient d'y contribuer et promet bien d'autres résultats. Cette édification est la réalisation, en quelque sorte, de la pensée et des désirs de tant de savants distingués ou illustres qui ont travaillé sur la célèbre montagne. Depuis la mémorable ascension de Saussure, le Mont-Blanc a vu en effet les travaux de Martins, Bravais et Le Pileur, de MM. Tyndall, Hodgkinson, de Soret, Violle, et plus récemment de M. Vallot.

Mais il faut avouer que ces travaux ne donnèrent pas, en général, des résultats aussi importants qu'on devait les attendre de la science et du talent de leurs auteurs, en raison même des fatigues que causait l'ascension et surtout du défaut des installations. Maintenant que l'observatoire est édifié, et quand il offrira une installation confortable, rien ne s'opposera plus à ce qu'on tire de cette station unique tous les résultats qu'on en peut attendre.

Il y a là une belle et grande moisson scientifique à réaliser : convions-y les savants de tous les pays, et nous resterons ainsi dans les traditions constantes de la France, qui a toujours été l'initiatrice du progrès et s'est toujours fait honneur de travailler de concert avec les nations au progrès moral et intellectuel de l'humanité.

LA PRESSE ET LES LIVRES

La question sociale est une question morale, par *Th. Ziegler*, professeur à l'université de Strasbourg, traduit par *G. Palante*, professeur de philosophie au lycée de Saint-Brieuc; librairie Alcan. — Parmi les nombreux ouvrages que font apparaître chaque jour les préoccupations sociales, celui de M. Ziegler offre un intérêt particulier. Ce n'est ni une diatribe violente et déclamatoire, ni un traité de philosophie abstraite; l'auteur n'est pas un démagogue, il n'est pas davantage un pur théoricien. Pour lui, la question sociale est une question morale. S'imaginer que l'économie politique et la sociologie doivent, pour se constituer comme sciences positives, faire abstraction du point de vue moral, c'est commettre une grave erreur. Or, cette erreur semble commune à ceux qui refusent toute intervention de l'État dans les relations individuelles comme à ceux qui lui attribuent exclusivement le soin de veiller à la production, à la répartition et à la consommation des richesses. Socialistes et individualistes semblent d'accord pour écarter toute considération morale. L'individualiste orthodoxe déclare qu'il faut laisser agir les instincts particuliers et tout abandonner au jeu des intérêts individuels : il en sortira *mécaniquement*, pour ainsi dire, malgré d'inévitables souffrances, la plus grande somme possible de bien-être pour le plus grand nombre. La misère restera éternellement la rançon de la richesse comme la mort est celle de la vie. L'État n'a pas à intervenir dans les rapports des individus entre eux; tout au plus doit-il se préoccuper de les protéger contre les agressions du dehors ou du dedans. Toute autre action de l'État ne saurait être que nuisible. H. Spencer le déclare en termes un peu vifs: « La machine officielle est lente, coûteuse, bête et compliquée ». Les socialistes estiment au contraire que l'organisation actuelle est détestable; sans doute les hommes ont des défauts, même des vices; ils sont égoïstes, ambitieux; mais ce n'est point parce que les hommes sont méchants que la société est mauvaise, c'est parce que l'organisation sociale ne vaut rien que les individus ne valent pas grand'chose. Changez les conditions extérieures dans lesquelles ils se trouvent, renouvelez la société, faites la révolution: immédiatement, par une sorte d'enchantement magique, les hommes déposeront leurs instincts farouches et déprédateurs. Ainsi nous nous trouvons en présence de ces deux affirmations; les individualistes disent: Tant que les hommes seront ce qu'ils sont, le monde sera ce qu'il est; les socialistes répondent : Changez le monde, vous changerez les hommes.

Est-il nécessaire de choisir entre ces deux doctrines? L'individualiste a tort s'il croit que l'homme restera nécessairement et toujours ce qu'il est; mais le socialiste se trompe plus encore s'il pense que, par un brusque changement dans les conditions extérieures, il agira sur l'homme et sur son caractère intime. Rien ne vient de rien; le pré-

sent naît du passé et l'avenir du présent. Si donc il n'y a pas dans ce passé et dans ce présent des germes qui préparent l'avenir, cet avenir ne naîtra pas. Si les hommes n'ont pas été préparés aux sentiments de sacrifice et de dévouement qu'exigerait la société rêvée, ce n'est pas la révolution qui fera naître de rien ces sentiments dans leur cœur. Aussi faut-il prendre le contre-pied du socialisme et ne pas dire avec lui : Tant vaut la société, tant valent les hommes, mais au contraire: Tant valent les individus, tant vaudra la société. Changez les hommes, vous changerez le monde; faites une révolution morale; rendez les hommes bons, loyaux, désintéressés, esclaves du devoir, et la révolution sociale n'aura plus de raison d'être. La seule façon d'agir réellement et de rendre la société meilleure, c'est d'émouvoir ce qu'il y a de plus intime dans chacun en inspirant le respect de soi-même et l'amour d'autrui.

La question sociale est une question morale. M. Ziegler aurait pu dire : une question d'éducation; c'est là le vrai sens, la grande idée de son livre. Il en poursuit le développement et l'application à travers tous les problèmes que soulève le socialisme contemporain. Sur chaque point la solution sera de rendre l'homme meilleur et plus instruit : une intelligence plus cultivée saura discerner, sous des conflits apparents, un accord profond entre l'intérêt particulier et le bien général; si cet accord n'existe pas, une conscience désintéressée trouvera dans son désintéressement même un ample dédommagement aux sacrifices qu'elle s'imposera pour les autres.

En favorisant la participation de tous aux jouissances supérieures de la science, de l'art et de la moralité, on réalisera l'idéal social, on obtiendra que tous agissent pour chacun et chacun pour tous. La pacification sociale ne pourra donc pas être l'œuvre des législateurs; elle ne sera pas davantage celle de l'Eglise, dont l'influence sur la démocratie paraît chancelante à M. Ziegler. Ce sera, ce doit être la tâche des éducateurs. Un système d'éducation sociale, voilà le seul remède efficace aux maux trop réels dont souffrent les sociétés contemporaines. M. Ziegler en indique les grandes lignes, et dans ses développements il semble qu'il ait fait l'apologie de l'œuvre scolaire entreprise en France de nos jours. En effet, les organisateurs de notre enseignement national ne se sont-ils pas préoccupés avant tout de développer l'esprit de désintéressement et de sacrifice? Œuvre difficile s'il en fut, mais qui seule, par le perfectionnement moral, peut assurer l'amélioration du sort matériel de l'humanité.

M. Ziegler nous y exhorte en termes chaleureux; il convient de l'en féliciter, en se rappelant toutefois que par la réforme scolaire le gouvernement de la République française n'a pas voulu faire autre chose que ce que préconise aujourd'hui le professeur allemand. M. Palante a bien fait de traduire ce livre, dont les doctrines sont si propres à encourager les éducateurs dans leur tâche laborieuse et à longue portée. Th. S.

LE DROIT DE GRACE SOUS LA CONSTITUTION DE 1875, par M. *L. Gobron*, docteur en droit, rédacteur au Ministère de l'instruction publique. Paris, Pedone-Lauriel, 1893. — L'examen de cet ouvrage ne rentrerait pas dans le cadre de la *Revue*, si l'auteur n'avait abordé — et traité d'une façon très complète — la question du droit de grâce en matière disciplinaire au regard des membres de l'instruction publique.

Les peines prononcées par les juridictions disciplinaires de l'instruction publique sont-elles susceptibles d'être remises par la voie de la grâce ou de la réhabilitation? Par suite d'une lacune regrettable de notre législation, la réhabilitation, étendue par la loi du 19 mars 1864 aux notaires, greffiers ou officiers ministériels destitués, n'a jamais été organisée devant les juridictions disciplinaires de l'instruction publique: en vue de remédier à cette lacune, un projet de loi a été récemment soumis au Conseil d'Etat; il y a lieu d'espérer que le projet sera adopté par les Chambres au cours de la présente législature.

En ce qui concerne la question de l'application de la grâce aux mesures disciplinaires prononcées contre les membres de l'enseignement, la jurisprudence de l'administration a sensiblement varié suivant les époques. Jusqu'en 1857, la grâce était complètement exclue en matière disciplinaire. En 1857, le Conseil impérial de l'instruction publique, appelé à se prononcer sur la question de savoir si les instituteurs interdits en vertu de l'article 30 de la loi du 15 mars 1850 pouvaient être l'objet d'une mesure de grâce, établit une distinction entre l'interdiction restreinte à une commune et l'interdiction absolue. D'après l'avis exprimé par cette haute assemblée, la peine de l'interdiction absolue était seule susceptible de grâce. En 1883, la question de l'application de la grâce en matière d'enseignement a été portée devant le Conseil d'Etat. L'affirmative a été éloquemment soutenue dans deux très brillants rapports par M. le conseiller du Mesnil et adoptée par les sections de législation et d'instruction publique. L'assemblée générale exprima, le 4 août 1892, un avis en sens contraire. La question est toujours à l'étude. Dans l'ouvrage qu'il vient de publier, M. Gobron a repris la doctrine défendue par M. du Mesnil devant le Conseil d'Etat. S'emparant des précédents historiques et s'appuyant sur les principes du droit, l'auteur s'est efforcé de démontrer que rien, ni dans le texte, ni dans l'esprit de la constitution, ne s'oppose à l'application de la grâce aux peines disciplinaires prononcées en matière d'enseignement. C'est un ouvrage à consulter : les partisans du droit de grâce y trouveront les éléments nécessaires pour soutenir une doctrine qui paraît avoir pour elle non seulement l'équité, mais le droit strict. R. S.

DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES RURALES, par M. *de Bogard;* A. Isnard, Toulon, 1893. — M. de Bogard a consacré une intéressante étude à la question de l'enseignement agricole dans

les écoles primaires. Il admet fort bien que l'école primaire rurale *n'est pas et ne peut être une école d'agriculture*, mais il veut que les jeunes élèves de l'école primaire reçoivent de bonne heure *une éducation agricole* qui leur inspire le goût de la culture et les retienne aux champs. « Les impressions de l'enfance, dit-il, sont vives et durables. Il est donc important que l'enseignement dans les écoles primaires rurales ait pour but d'intéresser, d'attacher les enfants à ce qui les entoure, à ce qui occupe et entretient chaque jour la famille agricole; de préparer les écoliers à poursuivre leurs études alors qu'ils seront sortis de l'école, à compléter ces études notamment en ce qui concerne les notions agricoles qu'ils auront reçues. »

Quant aux procédés employés pour parvenir à cette éducation agricole, M. de Bogard estime qu'ils s'offrent tout naturellement au maître : « Les leçons de lecture, d'écriture, de calcul, d'orthographe, de géographie, d'histoire, de mesure des surfaces, de mesure des solides, etc., enfin de ce qui concerne l'agriculture, et aussi les exercices de mémoire, verbaux ou écrits, l'analyse des pages d'un auteur, le compte-rendu d'un récit, d'un fait, ne perdront rien de leur caractère, de leur importance parce qu'on les aura fait concourir tour à tour et réciproquement à donner aux enfants, en développant leur intelligence et en les instruisant, *une éducation agricole.* »

L'instituteur aura recours aussi aux expériences faites dans le jardin de l'école, aux promenades, aux visites des fermes. Enfin, l'auteur insiste sur l'utilité qu'il y aurait d'avoir, outre les cartes géographiques et les tableaux représentant les plantes, les animaux, les instruments aratoires, etc., des *cartes dressées à l'effet d'introduire dans les classes la représentation du territoire de la commune avec des détails topographiques, agricoles et géologiques.*

Il y a, sur la manière de dresser ces cartes et sur l'intérêt qu'elles présentent, des détails précis auxquels pourront se reporter les lecteurs de la brochure. Il nous a suffi de la signaler aux personnes qui s'intéressent spécialement aux questions d'enseignement agricole; elles y trouveront de bonnes indications. R. S.

NOUVEAUX SUJETS DE RÉDACTION, CONFORMES A L'ARRÊTÉ MINISTÉRIEL DU 29 DÉCEMBRE 1891 A L'USAGE DES ÉLÈVES DES ÉCOLES PRIMAIRES, par *C. Mulley* et *C. Cherbuy;* Paris, Belin. — Les auteurs de ce petit ouvrage prétendent s'adresser aux élèves de nos écoles primaires ; en réalité, ils s'adressent aux maîtres de ces écoles. Quoiqu'il s'en défendent, ils présentent à ceux-ci un nouveau traité de rédaction ou de composition française. Seulement, ce traité est particulièrement préparatoire à l'examen du certificat d'études; quand même le titre et la préface ne l'annonceraient pas, on s'en apercevrait par la nature et le choix des sujets proposés. L'opuscule contient des préceptes à la fois sobres et pratiques. Mais ce que les maîtres apprécieront davantage, ce sont les plans et les modèles. On disait un jour devant le

Conseil des Anciens : « Pour donner une instruction pratique aux ouvriers, il faut leur faire voir plus qu'il ne faut leur parler ». Eh bien, il en est ainsi avec nos petits ouvriers de la pensée : il faut leur parler, leur donner des conseils et des directions, mais il faut surtout « leur faire voir », leur mettre sous les yeux des modèles, leur montrer comment on les ébauche et les parfait, comment on a cherché et trouvé les idées, comment on les a triées et mises en place, puis comment on les a rendues en termes à la fois simples et corrects. Il faut aussi prendre les modèles dans leur milieu, dans le programme de leurs petites études et de l'examen vers lequel on veut les acheminer. C'est en quoi ont excellé les auteurs et ce qui, croyons-nous, fera accueillir leur ouvrage avec faveur par ceux auxquels il est destiné.

E. B.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois de décembre 1894.

Géographie de l'Amérique (Classe de quatrième) par *Schrader* et *Gallouédec*. Paris, Hachette, in-12.

La gerbe. Lectures enfantines morales, en vers et en prose, à l'usage des écoles maternelles, enfantines et primaires, par *V. Rolland*. Paris, A. Jeandé, in-12.

The Educational Labors of Henry Barnard. A study in the history of American pedagogy, by *W. S. Monroe*. Syracuse, Bardeen, in-12.

Notions élémentaires sur les sciences appliquées à l'agriculture et à l'hygiène, par *H. Sagnier*. Paris, Hachette, in-12.

De la construction des bâtiments ruraux (Les bâtiments de la ferme), par *M. Ringelmann*. Paris, Hachette, in-12.

La composition enseignée par l'exemple. Narration, portrait et parallèle. Dialogue et discours, etc., par *Ed. Chanal*. Paris, Delaplane, in-12.

Études littéraires sur les poètes français prescrits pour l'examen du brevet supérieur, par *R. Doumic* et *Levrault*. Ibidem, in-12.

Les Caractères, par *F. Paulhan*. Paris, Alcan, in-8°.

Les émules de Darwin, par *de Quatrefages*. Ibidem, in-8°.

L'instruction publique dans la région de Toulon sous l'ancien régime, par *L. Bourrilly*. Toulon, in-8°.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN FRANCE

Conseil supérieur de l'instruction publique. Session du mois de décembre 1893. — Dans sa session qui a pris fin le 29 décembre dernier, le Conseil supérieur a adopté plusieurs projets relatifs à l'enseignement primaire. Nous en donnons ci-après l'énumération :

I. — Projet de décret portant règlement d'administration publique sur les conditions de nomination et d'exercice des suppléants auxiliaires.

II. — Projet de décret concernant le logement des instituteurs et des institutrices.

III. — Projet de décret portant règlement d'administration publique sur le taux des indemnités représentatives de logement pour les instituteurs titulaires et stagiaires, et sur les conditions dans lesquelles cette indemnité serait relevée dans le cas où il serait démontré que l'instituteur est dans l'impossibilité de se loger convenablement moyennant l'indemnité réglementaire.

IV. — Projet de décret portant règlement d'administration publique sur toutes les questions relatives à la nomination, au traitement, au classement, à l'avancement, au logement et aux indemnités accessoires des diverses catégories du personnel enseignant et du personnel ouvrier des écoles normales qui n'auraient pas été visées par la loi du 25 juillet 1893.

V. — Même projet en ce qui concerne les écoles nationales professionnelles.

VI. — Projet de décret portant règlement d'administration publique sur l'organisation des écoles primaires supérieures professionnelles actuellement placées sous le « condominium » du Ministère de l'instruction publique et du Ministère du commerce.

VII. — Projet de décret portant règlement d'administration publique sur les conditions d'organisation et de fixation des traitements du personnel des écoles professionnelles de la ville de Paris.

VIII. — Projet de décret portant règlement d'administration publique sur les indemnités de résidence à allouer au personnel enseignant dans les écoles primaires publiques dans les communes de la Seine.

IX. — Projet de décret portant règlement d'administration publique sur les conditions d'âge et les titres de capacité primaire dont devront justifier les maîtres répétiteurs et les maîtresses répétitrices des écoles primaires supérieures de la ville de Paris, pour être assimilés aux instituteurs adjoints et aux institutrices adjointes.

X. — Projet d'arrêté relatif aux études surveillées dans les écoles primaires publiques.

XI. — Projet d'arrêté relatif à la durée des vacances dans les établissements publics d'enseignement primaire.

XII. — Projet de règlement relatif aux pensionnats primaires installés dans les écoles primaires publiques.

XIII. — Projet de décret modifiant l'article 107 du décret du 18 janvier 1887, relatif aux conditions d'admission aux examens du brevet de capacité pour l'enseignement primaire. — L'âge d'admission reste fixé, pour le brevet élémentaire, à seize ans au 1er octobre; pour le brevet supérieur, l'âge est fixé à dix-huit ans, *également au 1er octobre de l'année de l'examen. Des dispenses d'âge peuvent être accordées pour l'un et l'autre brevet, pourvu qu'elles ne dépassent pas une durée d'un an. La dispense de moins de six mois est accordée par l'inspecteur d'académie. La dispense d'âge de six mois à un an est accordée par le recteur.*

XIV. — Projet d'arrêté modifiant l'article 176 de l'arrêté du 18 janvier 1887 (date de l'examen du certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales). — L'examen aura lieu entre le 15 février et le 15 mars. Mais il a été décidé que, par mesure transitoire, la session d'octobre serait maintenue en 1894.

XV. — Projet d'arrêté modifiant le programme de l'enseignement de l'histoire dans les écoles primaires élémentaires.

XVI. — Projet de décret modifiant l'article 186 du décret du 18 janvier 1887 (admission des commis d'inspection à l'examen du certificat d'aptitude à l'inspection primaire). — Ils pourront être admis sous la condition d'avoir dix années de services, dont cinq au moins dans les établissements d'enseignement primaire.

XVIII. — Projet d'arrêté modifiant les articles 247 et 248 de l'arrêté du 18 janvier 1887 (option sur la langue vivante à l'examen du certificat d'études primaires supérieures). — L'épreuve consistant en une version pourra porter sur l'une des cinq langues, au choix du candidat: allemand, anglais, italien, espagnol, arabe.

XIX. — Projet d'arrêté relatif au concours pour l'obtention des bourses dans les écoles nationales professionnelles.

XXI. — Projet de décret portant règlement d'administration publique sur la fixation des allocations accordées pour les enseignements accessoires dans les écoles primaires supérieures (comptabilité).

Un projet de décret portant règlement d'administration publique sur les écoles annexées aux établissements de bienfaisance et d'assistance publique fondés et entretenus par l'État, ainsi que sur la situation des instituteurs exerçant dans ces écoles, a été renvoyé pour nouvelle étude, afin de compléter les définitions relatives au caractère des écoles placées dans les établissements hospitaliers.

Circulaire du 18 décembre 1893 au sujet de l'Œuvre de l'Union française du sauvetage de l'Enfance. — M. le ministre de l'instruction publique vient d'adresser aux préfets et aux inspecteurs d'académie une circulaire dans laquelle il rappelle que le Comité de l'Union française a décidé d'inscrire comme membre titulaire ordinaire toute école ou toute classe qui verserait annuellement le montant de la cotisation réglementaire, qui est de douze francs. L'un des prédécesseurs du ministre, en portant cette proposition à la connaissance du corps enseignant, ajoutait qu'il verrait avec plaisir les écoles appliquer sous

cette forme un des articles du programme scolaire, ainsi conçu : « *Exercices pratiques tendant à mettre la morale en action dans la classe même, donnant par exemple aux élèves l'occasion d'un acte effectif de charité à accomplir* ».

« Je n'ai rien, dit la circulaire, à modifier à ces instructions. Je n'ai même pas besoin d'ajouter, tant cette recommandation s'impose naturellement, qu'en aucun cas et sous aucun prétexte cet appel fait au cœur de la jeunesse ne saurait dégénérer en une pression exercée sur les familles, ni en une sorte d'organisation officielle qui, ôtant à l'acte même son caractère de libre initiative, lui ôterait son mérite et son efficacité morale. L'article 17 du règlement-modèle a fort sagement interdit l'établissement de quêtes ou de souscriptions dans les classes.

Tout ce que nous pouvons faire, c'est donc d'autoriser le maître qui voudra seconder cette œuvre d'humanité à en entretenir ses élèves et à les y intéresser à son tour par ses récits, par ses conseils, par son exemple, à condition que tout cela se fasse, non en classe, non comme devoir prescrit ou comme leçon imposée, non sous la forme d'un appel nominatif demandant à chacun sa contribution, mais à titre purement personnel et en observant toute la discrétion que la matière exige, par exemple dans les conversations privées avec les familles, dans les promenades et les récréations, où le maître, admettant les élèves dans son intimité, leur parle plutôt en ami qu'en maître, ou encore dans ses entretiens avec les anciens élèves qui reviennent le consulter. Là, il lui est facile de ne rien demander qu'à ceux qu'il sait pertinemment en état de contribuer par une légère offrande à la cotisation collective de l'école.

La même recommandation s'applique, bien entendu, à toute autre forme de contribution charitable à cette œuvre et à toute œuvre analogue, pour laquelle le concours des maîtres et des élèves serait sollicité ; je l'étends généralement à tout ce qui a le caractère d'un appel à la charité fait dans l'école : l'école est le lieu de tous où cet appel est le plus sûr d'être entendu, c'est aussi celui où nous devons le plus craindre d'en abuser. »

Diffamation envers les élèves-maitresses de l'école normale d'Aurillac. Jugement. — A la date du 9 août dernier, le journal *la Croix*, de Paris, publiait, sous le titre *Laïcité*, un article où il était dit, entre autres choses, que la directrice de l'école normale de filles d'Aurillac avait amené son « bataillon » à la revue du 14 juillet, et qu'à l'issue de la revue, deux élèves manquant à l'appel avaient été retrouvées dans la chambre d'un officier.

« Voilà, concluait le rédacteur anonyme, les belles générations qu'est en train de nous façonner un gouvernement sectaire et laïcisateur. »

Cet article, dont les allégations étaient complètement dépourvues de fondement, puisque aucune normalienne n'avait assisté à la revue, produisit dans le département une vive émotion, et les pères ou tuteurs des trente-huit élèves de l'école normale s'unirent immédiatement

pour traduire devant les tribunaux le journal coupable de diffamation et demander des dommages-intérêts.

La cause a été appelée devant le tribunal de première instance d'Aurillac, dans son audience du 18 novembre dernier.

Le gérant du journal a été condamné à 500 francs d'amende, à 50 francs de dommages-intérêts à payer à chaque plaignant (soit en tout 1,900 francs), et à l'insertion du jugement dans tous les journaux locaux et dix journaux de Paris ou de la province, sans que le montant des insertions puisse dépasser 3,000 francs.

EXAMENS DU CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN. — La session annuelle d'examen pour l'obtention du certificat à l'enseignement du dessin dans les écoles normales s'ouvrira le *lundi 26 février 1894*.

Les inscriptions seront reçues, à Paris, à la Sorbonne, et, dans les départements, au bureau de l'inspection académique, jusqu'au 12 février inclusivement.

Les épreuves de l'examen du certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin dans les lycées et collèges (1er degré) commenceront le *26 mars 1894*.

Pour être admis à y prendre part, les concurrents doivent adresser au ministre de l'instruction publique, avant le 1er mars, une demande rédigée sur papier timbré, accompagnée de leur acte de naissance.

VŒU DU CONSEIL DÉPARTEMENTAL DE L'AVEYRON RELATIF A LA RESPONSABILITÉ CIVILE DES INSTITUTEURS. — Le Conseil départemental de l'Aveyron a émis le vœu suivant :

« Considérant que la législation relative à la responsabilité civile de l'instituteur ne répond plus à la situation actuelle de l'enseignement primaire public et de son personnel;

Considérant que l'instituteur public n'est pas libre de choisir ses élèves, mais qu'il doit les accepter tous, quel que soit leur caractère;

Considérant que si le règlement des écoles primaires publiques admet en principe l'exclusion temporaire ou définitive d'un enfant vicieux ou manifestement insubordonné, cette mesure ne peut guère être mise en pratique, et qu'elle est même, au moins en droit strict, fort discutable depuis la loi sur l'obligation scolaire;

Considérant que, de par la loi sur le mode de nomination des instituteurs, les directeurs et directrices d'écoles primaires publiques ne peuvent plus choisir ni révoquer leurs adjoints ou adjointes;

Considérant que, d'une part, n'ayant point la liberté dans le choix de ses élèves et de ses collaborateurs; d'autre part, étant aujourd'hui fonctionnaire public délégué par l'autorité universitaire ou nommé par l'autorité administrative, l'instituteur n'est plus un *commettant*, un *employeur*, mais un *préposé*, un *employé*, dans toute la rigueur du terme;

Considérant que, comme *employé*, l'instituteur ne saurait encourir

que des responsabilités *pénales* ou *administratives* et non, en aucun cas, des responsabilités *civiles* dans l'exercice de ses fonctions;

Considérant qu'au point de vue *civil* l'Etat *seul* doit être responsable comme étant l'*employeur*; que, d'ailleurs, l'Etat est suffisamment armé par nombre d'autres dispositions légales, et notamment par diverses peines disciplinaires, contre l'instituteur qui aurait commis une faute professionnelle;

Considérant que lorsqu'un cas quelconque d'accident survenu dans une école donne lieu à une enquête, cette enquête appartient de droit à l'administration scolaire, qui seule est réellement compétente pour apprécier les faits concernant les écoles primaires;

Considérant que le législateur du Code civil ne pouvait, dans l'article 1384, avoir en vue des instituteurs tels qu'ils sont en 1893, mais bien des précepteurs qui acceptent librement la garde, l'éducation et la surveillance d'enfants d'un particulier, ou bien le maître d'école de cette époque, qui, non moins librement, acceptait et recevait dans sa classe qui bon lui semblait et s'adjoignait, s'il y avait lieu, les collaborateurs de son choix;

Considérant qu'il ne saurait y avoir responsabilité là où il n'y a pas de liberté d'action;

Considérant enfin que les conditions juridiques qui en 1803 pouvaient justifier les prescriptions de l'article 1384 du Code civil sont, de par les lois du 28 mars 1882 et du 30 octobre 1886, devenues un anachronisme;

Pour tous ces motifs, émet les vœux suivants :

1° Que lorsqu'une enquête sera faite à la suite d'un accident survenu à un enfant dont l'instituteur a la garde, elle ait lieu par les soins de l'administration;

2° Que, en cas d'accident survenu à un enfant placé sous la surveillance de l'instituteur, la responsabilité civile incombe à l'Etat;

Que, en conséquence, toute action civile pour dommage causé dans l'exercice de ses fonctions par l'instituteur directeur de l'école, par ses adjoints ou par ses élèves, ne puisse être intentée que contre l'Etat, à qui incombe la responsabilité de ce dommage;

3° Que les dispositions de l'article 1384 du Code civil en ce qui concerne la responsabilité civile du personnel enseignant primaire public soient abrogées.

MUSÉE MUNICIPAL D'HISTOIRE NATURELLE DE PARIS. TRAVAUX PRATIQUES. — Le *Bulletin municipal* de Paris a publié l'avis suivant :

MM. les instituteurs et Mmes les institutrices sont prévenus que des travaux pratiques d'histoire naturelle, destinés à leur faciliter l'organisation, la préparation et la conservation des musées scolaires, commenceront au musée municipal d'histoire naturelle (palais des Arts libéraux, au Champ-de-Mars), le jeudi 25 janvier 1894 et continueront, dans le même local, tous les jeudis suivants, sous la direction du conservateur du musée.

Des conférences et démonstrations auront lieu le matin, de 10 heures à 11 heures et demie; et les mêmes jours, de 2 à 4 heures, des sujets seront mis à la disposition des maîtres et maîtresses pour s'exercer aux préparations expliquées le matin.

Pendant le second semestre, des excursions à la recherche d'objets d'histoire naturelle auront lieu dans les bois de Boulogne et de Vincennes ou autres localités des environs de Paris, et viendront remplacer les exercices pratiques de l'après-midi du semestre d'hiver.

Nota. — A partir du 1er janvier 1894, un registre d'inscription sera ouvert au musée, où l'on délivrera gratuitement les cartes donnant droit à l'entrée des cours.

École municipale de langues vivantes a Paris. — Une école municipale de langues vivantes est ouverte depuis le 1er janvier 1894, dans un local provisoire, rue Saint-Jacques, 250, à Paris.

Cette école a pour but de donner aux élèves une connaissance pratique complète de la langue étrangère, et ce dans un délai très court.

Elle compte un cours d'allemand et un cours d'anglais.

Chaque cours reçoit, en moyenne, vingt-cinq élèves.

Les élèves devront être âgés de douze ans *au moins.*

De douze à treize ans, ils ne sont reçus que s'ils possèdent le certificat d'études. Au-dessus de treize ans, ils peuvent être dispensés de la présentation du certificat d'études; mais, en ce cas, ils doivent subir un examen spécial.

Ils reçoivent une leçon le matin et une leçon le soir. La durée de chacune de ces leçons est d'une heure.

Les élèves n'auront aucune préparation à faire hors de l'école.

Les inscriptions sont reçues aux mairies des Ve, VIe, XIIIe et XIVe arrondissements.

Les jeunes gens ne possédant pas le certificat d'études sont examinés à l'école.

Professorat dans les écoles pratiques de commerce. — Les sections normales préparatoires aux concours pour le professorat commercial dans les écoles pratiques de commerce, prévues par l'article 3 de l'arrêté du 3 mai 1893, n'ayant pu encore être organisées cette année, le ministre du commerce, de l'industrie et des colonies vient de décider que dix instituteurs, pourvus du brevet supérieur et justifiant de deux ans d'enseignement dans les écoles publiques ou privées, pourraient être autorisés à suivre gratuitement, pendant la présente année scolaire, certains cours de l'École des hautes études commerciales pour se préparer sur les matières les plus importantes du concours qui doit s'ouvrir en juillet 1894. Des bourses mensuelles de séjour de 125 francs pourraient être accordées jusqu'à concurrence de cinq à ceux de ces élèves-maîtres qui, par leur situation de famille et de fortune, auraient à cette allocation des titres particuliers.

Le ministre du commerce a décidé en même temps que dix institutrices pourvues du brevet supérieur et justifiant de deux ans d'enseignement dans les écoles publiques ou privées pourraient être admises, dans les mêmes conditions, à suivre les cours supérieurs de l'Ecole supérieure de commerce pour les jeunes filles à Lyon. Une

bourse mensuelle de séjour de 90 francs pourra être allouée à trois d'entre elles.

Les demandes des intéressés devront être adressées au ministère du commerce (direction de l'enseignement industriel et commercial, bureau de l'enseignement commercial et des expéditions, 80, rue de Varenne). Chaque demande devra être accompagnée d'un extrait authentique de l'acte de naissance, du brevet supérieur, des certificats constatant deux années d'enseignement et de toutes les pièces de nature à établir les services antérieurs et le mérite du candidat. Les candidats boursiers devront produire, en outre, un certificat détaillé du maire de leur domicile constatant leur situation de fortune et celle de leurs parents.

Avis relatif aux emplois vacants d'instituteur stagiaire. — Quelques emplois d'instituteur stagiaire deviendront prochainement vacants dans le département de Saône-et-Loire.

Les candidats qui désireraient être placés dans ce département sont invités à adresser leur demande à M. l'inspecteur d'académie en résidence à Mâcon.

Enseignement populaire supérieur de la ville de Paris. Cours d'éducation physique. — Le cours professé par M. Demeny a repris depuis le lundi 5 décembre dernier. Il a lieu tous les lundis à 8 h. 1/2 du soir, 47, rue Montmartre.

RECTIFICATION

M. E. Bureau, dans le rapport publié par la *Revue pédagogique* du 15 décembre dernier (p. 488), a cité l'école normale d'instituteurs de Loir-et-Cher comme n'ayant pas envoyé les collections de botanique réclamées par la circulaire du 23 mai 1892.

Cette école normale avait envoyé au Musée pédagogique un herbier d'élève-maître, qui a été redemandé quelque temps après pour figurer à l'exposition de Blois en 1893. Le retrait de l'herbier a eu lieu avant l'examen des collections par M. Bureau, ce qui explique l'erreur commise, à l'égard de l'école, par M. le rapporteur.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — On sait qu'en Prusse les élections pour la Chambre des députés sont des élections à deux degrés : les électeurs du premier degré *(Urwähler)* choisissent un certain nombre d'électeurs du second degré *(Wahlmänner)*, auxquels appartient la nomination des députés. Lors des élections qui ont eu lieu en novembre dernier pour le renouvellement de la Chambre, 292 instituteurs de Berlin, à ce que nous apprend la *Pädagogische Zeitung*, ont été désignés comme électeurs du second degré; sur ce nombre, 274 ont été choisis par l'un ou l'autre des partis libéraux, et 18 seulement par le parti conservateur. Le résultat général des élections a été peu favorable à la cause du progrès scolaire, et l'on ne peut pas s'attendre à voir la nouvelle Chambre voter, en matière d'enseignement populaire, des mesures libérales.

Un cas intéressant s'est produit, à l'occasion des élections, dans la province de Hanovre. Un instituteur ayant signé une affiche qui recommandait un candidat antisémite, le Conseil scolaire provincial voulut voir dans cet acte une violation de la loi disciplinaire du 21 juillet 1852. L'instituteur mis en cause ayant réclamé auprès du ministre de l'instruction publique, celui-ci a déclaré, par une décision en date du 18 octobre, que le fait d'avoir signé l'affiche en question ne constituait pas pour un instituteur une violation de la loi visée.

Angleterre. — Une pétition à la Chambre des communes se signe en ce moment parmi les catholiques anglais, pour demander que les écoles confessionnelles volontaires soient entretenues, comme les écoles neutres des *School Boards*, aux frais des contribuables.

« Considérant, disent les pétitionnaires, que la loi a rendu l'instruction obligatoire, nous insistons pour que l'État reconnaisse d'une façon plus complète le droit naturel des parents à faire instruire leurs enfants dans des écoles possédant leur entière confiance, sans qu'ils soient soumis de ce chef à des sacrifices financiers. La répugnance de notre conscience à envoyer nos enfants dans toutes écoles autres que des écoles catholiques est insurmontable. Nulle *conscience clause*, nulle forme d'instruction religieuse donnée soit dans les écoles de *School Boards*, soit dans toute autre école non catholique, ne pourra jamais faire qu'une école non catholique devienne acceptable pour des enfants catholiques. » En conséquence, les pétitionnaires demandent que le produit de la taxe scolaire soit distribué proportionnellement entre toutes les écoles dont l'enseignement aura été reconnu suffisant par le département d'éducations sans que cette participation pécuniaire des contribuables à l'entretien des écoles catholiques puisse d'ailleurs entraîner aucune immixion de l'autorité locale dans l'administration de ces écoles.

Belgique. — Une interpellation faite récemment à la Chambre des représentants par M. Féron a révélé que la commune de Sorée devait à son instituteur *vingt mois de traitement* d'école primaire et d'école d'adultes. A la suite de cette interpellation, quelques membres de la gauche ont déposé une proposition de loi ainsi conçue :

« Il est ouvert au ministère de l'intérieur et de l'instruction publique un crédit spécial de 500,000 francs destiné, en cas de retard ou de refus de paiement de la part des communes, à faire l'avance aux instituteurs communaux des sommes qui leur sont dues du chef de leur traitement, casuel compris. Un arrêté royal règlera le mode de constatation des refus ou retards de paiements, ainsi que le recouvrement des sommes payées pour le compte des communes. »

Le ministre de l'intérieur a déclaré que cette proposition était inutile, et que l'instituteur était suffisamment armé pour obtenir le paiement de son dû, puisqu'il n'a qu'à s'adresser à la députation permanente, qui décernera un mandat d'office dont le montant est récupérable sur les biens du receveur de la commune.

Brésil. — Nous avons reçu de la direction du Musée pédagogique de Rio de Janeiro la collection complète de la *Revista pedagogica*, dont nous avions parlé dans notre numéro de juillet 1893. Nous voyons, par les numéros de cette publication, que le Musée brésilien, qui est une institution fédérale, n'a cessé, malgré les troubles, de se développer depuis sa fondation. Puisse la malheureuse guerre civile qui paralyse les forces du Brésil faire place bientôt à une ère de progrès pacifique, dans laquelle le Musée pédagogique pourra faire bénéficier la nation de tous les services qu'il est appelé à lui rendre.

Italie. — Avec le retour de M. Crispi à la tête du gouvernement, on a vu revenir au ministère de l'instruction publique un homme dont le passage à ce ministère, il y a une douzaine d'années, avait laissé des souvenirs très vivants, M. Guido Baccelli. En feuilletant la *Revue pédagogique* des années 1881 et 1882, nos lecteurs trouveront l'indication des réformes que ce ministre actif et résolu avait tenté d'opérer à cette époque. Il avait en particulier conçu le projet de la création d'une « école complémentaire », à la fréquentation de laquelle auraient été astreints tous les jeunes gens de seize à dix-neuf ans (voir *Revue pédagogique* du 1er janvier 1882, p. 115). A l'heure actuelle, M. Baccelli croit-il toujours à l'efficacité de l'école comme instrument de transformation et de régénération du peuple italien? et, s'il a conservé sa foi des jours passés, trouvera-t-il les ressources indispensables pour la réalisation de son vaste et dispendieux programme? Un prochain avenir nous l'apprendra.

République Argentine. — Nous avons sous les yeux le rapport présenté au ministre de l'instruction publique par M. Benjamin Zorrilla, président du Comité national d'éducation, sur la situation de

l'éducation commune dans la République pendant l'année 1892. La crise financière qui sévit depuis quelques années sur le pays a arrêté l'essor que prenaient les institutions d'instruction populaire, et a même eu pour résultat une légère diminution dans le nombre des écoles (cette diminution a été de 28 pour toute la République en 1892); mais le nombre des élèves n'a heureusement pas été diminué, car la statistique constate pour 1891 une augmentation de 9,482 élèves inscrits, et une augmentation de 10,244 pour le chiffre de la fréquentation moyenne; les chiffres respectifs de 1891 et de 1892 sont en effet les suivants :

	ÉLÈVES INSCRITS	FRÉQUENTATION MOYENNE
1891.	237,050	183,610
1892.	246,532	193,844

Par contre, le chiffre du personnel enseignant, qui était de 7,098 instituteurs et institutrices en 1891, s'est abaissé à 6,995 en 1892.

Union américaine.— Le rapport du Commissaire fédéral de l'éducation (Dr Harris) pour l'année 1889-1890, présenté au ministre de l'intérieur le 1er janvier 1892, a paru récemment. Il constate que, dans l'année scolaire dont il s'agit, le nombre des élèves inscrits dans les écoles de tous degrés, publiques et privées, dans tous les États et Territoires, était de 14,512,778, ce qui constitue une augmentation de 786,204 élèves sur le chiffre de l'année précédente. Sur ce nombre, 96.5 pour 100 des élèves recevaient l'enseignement primaire, c'est-à-dire étaient inscrits dans des écoles destinées aux enfants de six à quatorze ans; 1 élève sur 40 recevait l'enseignement secondaire, et 1 élève sur 107 recevait l'enseignement supérieur. La proportion de la population scolaire à la population totale était de 23.18 pour 100; celle des élèves de l'enseignement primaire, de 22.37 pour 100; celle des élèves de l'enseignement secondaire, de 0.58 pour 100; celle des élèves de l'enseignement supérieur, de 0.22 pour 100. C'est en Saxe seulement qu'on pourrait rencontrer des chiffres plus élevés que ceux-ci.

Le gérant : A. BOUCHARDY.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 26762-12-93. — (Encre Lorilleux)

La Lecture

EN CLASSE

A L'ÉTUDE ET DANS LA FAMILLE

DIRECTEUR : **M. JULES STEEG**

INSPECTEUR GÉNÉRAL DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE,
DIRECTEUR DU MUSÉE PÉDAGOGIQUE



Paraissant tous les samedis

ABONNEMENT

FRANCE	Un an.	**6** fr.
	Six mois.	**3** fr.
	Trois mois	**1** fr. **50**

L'Abonnement part du **Premier samedi** de chaque mois

ÉTRANGER	Un an.	**7** fr.
	Six mois.	**3** fr. **50**
	Trois mois	**1** fr. **75**

Prix du numéro à l'étranger : **15 centimes.**

IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 26764-12-93. — (Encre Lorilleux).

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME VINGT-QUATRIÈME

Nº 2. – Février 1894

SOMMAIRE

PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

Nouvelle série. Tome XXIV. N° 2. 15 Février 1894.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LA DISCIPLINE LIBÉRALE[1]

Ils sont rares, ceux qui ont de tels dons de nature qu'ils n'aient pas besoin de recevoir de leçons et qu'ils sachent pratiquer leur art sans l'avoir appris. Cela étonnerait d'un sculpteur, d'un forgeron, d'un cordonnier; cela n'étonne pas d'un professeur. Est-ce que cela s'enseigne, d'enseigner? On a pris son diplôme, on est pourvu d'un poste, on se rend dans sa classe, et l'on fait sa leçon. Les heures finies, tout est fini, et l'on s'en va content de soi.

M. Marion pense, et quelques autres avec lui, que le métier de professeur, disons d'instituteur, — c'est tout un à cet égard, — ne va pas sans celui d'éducateur, que l'un se mêle et se confond avec l'autre, et que le métier d'éducateur doit être préparé, médité, appris, qu'il faut y joindre à ses réflexions personnelles l'expérience d'autrui.

Dans son livre *l'Éducation dans l'Université*, M. Marion entreprend d'expliquer, de résumer à cet égard les leçons de l'expérience. L'ancienne indifférence a pris fin; on commence à mieux comprendre l'importance de la tâche éducatrice qui incombe à tous nos établissements d'enseignement. A la discipline militaire, qui sied à des hommes sous les armes, non à des enfants sur les bancs, on essaie de substituer la discipline libérale. Il suffit de l'indiquer pour que les hommes de cœur qui constituent le personnel enseignant en aperçoivent aussitôt les avantages et le devoir, et s'efforcent de la pratiquer. Cela ne va pas sans

1. *L'Education dans l'Université*, par Henri Marion. Paris, Armand Colin.

difficulté, mais quand le devoir est-il facile, et qu'y a-t-il de plus ardu que de former des intelligences et des caractères, de poser les fondements de la moralité, de faire des hommes? Si l'œuvre est difficile, elle est belle, capable de tenter les plus hautes ambitions, et le but est si élevé qu'il vaut bien les plus énergiques efforts.

Qu'est-ce qu'on entend par discipline libérale, éducation libérale? M. Marion le dit en fort bons termes. Il rappelle le mot de Mme Necker de Saussure : Elever un enfant, c'est le mettre en état de remplir un jour le mieux possible la destination de la vie. Kant avait dit auparavant que l'éducation doit développer dans l'homme toute la perfection que sa nature comporte. Il suit de là que la fin de l'éducation, c'est l'enfant lui-même, la personne humaine à respecter et à développer dans l'enfant.

On rencontre ici une objection. Est-ce à dire qu'il faille laisser l'enfant faire de lui le centre du monde, se prendre lui-même pour unique fin? Non, rien ne serait plus contraire à cette perfection morale vers laquelle il s'agit de l'élever. Le respect des autres et de leurs droits, même l'esprit de sacrifice fait partie des qualités qu'il s'agit de développer en lui. Mais c'est un sacrifice volontaire qu'il faut obtenir. C'est pour son bien même, pour augmenter en lui le sentiment de sa dignité personnelle, qu'on lui apprend le respect des autres. Le corriger dans une autre intention, le châtier pour arrêter ses empiètements, c'est user d'un droit strict, ce n'est pas faire œuvre d'éducateur. Voilà le principe qui doit dominer tout le régime des punitions et des récompenses.

Développer de la sorte la personnalité de l'enfant, c'est le meilleur moyen de l'armer pour les luttes de la vie, c'est aussi l'initier à la vie morale en fortifiant en lui le sentiment de la responsabilité. Il ne faut pas confondre cette personnalité, faite du respect de soi-même et des lois de la conscience, avec l'individualité basse et égoïste qui est la négation même de la moralité.

On peut dire que l'éducation bien comprise dure toute la vie, qu'elle se continue après que les maîtres de l'enfance ont fini leur tâche; ils ne l'ont finie que s'ils ont mis l'enfant en état de se gouverner lui-même et de poursuivre son propre perfectionnement; par conséquent, s'ils ont formé non une machine, mais une

conscience guidée par le sentiment de la responsabilité et la vue claire d'un idéal à atteindre.

« C'est la condamnation absolue, dit M. Marion, de toute éducation servile et mécanique, de tous les moyens bas, comme les coups, l'espionnage, la délation érigée en principe, l'excès des menaces et des promesses. Il n'y a de bon en éducation que ce qui élève. Ce n'est pas élever que de faire trembler ou de séduire. Les appels à la peur, qui déprime, à l'intérêt, qui avilit, faussent toute éducation. Ce ne sont que moyens de dressage. On fait bien ainsi des mannequins dociles, des automates, non des hommes. Être un homme, ce n'est pas faire ceci ou cela sous une volonté extérieure (et le contraire au besoin sous une volonté contraire); c'est agir librement à ses risques et périls. La seule perfection qui vaille, c'est de vouloir le bien et d'aspirer au mieux. A ce point de vue, tel qui passe pour très bien élevé l'est très mal, ou plutôt ne l'est pas du tout. »

Qu'est-ce donc que d'être bien élevé? C'est être préparé à la vie, non à telle occupation technique, à telle ou telle fonction spéciale. Ce n'est pas là l'affaire de nos maisons d'éducation, pas plus de l'école primaire que du lycée. On ne sait pas, on ne peut pas savoir au juste ce que seront et ce que feront les enfants aujourd'hui élevés ensemble. Le temps des castes et des métiers héréditaires est passé. Ce qu'on sait, c'est qu'ils ont une vocation commune, selon le mot de Rousseau, et cette vocation c'est l'état d'homme; il dit de son élève ce qu'on doit dire de tous les autres : « La nature avant tout l'appelle à la vie humaine; vivre est le métier que je lui veux apprendre; tout ce qu'un homme doit être, il saura l'être au besoin; et la fortune aura beau le faire changer de place, il sera toujours à la sienne ».

Pour mériter son nom de libérale, ajoute M. Marion, notre éducation doit se donner pour but de discipliner sans doute, mais aussi et expressément de déployer et de fortifier dans ceux qui la reçoivent toutes les énergies de l'homme libre.

Ces énergies sont d'abord les énergies vitales, la santé, la force. « Ce n'est pas là un luxe grossier; c'est une nécessité morale, parce que c'est une des conditions des vertus mâles et généreuses; les bonnes mœurs n'ont pas de plus sûre garantie qu'une hygiène parfaite et une grande activité musculaire. »

Les énergies morales et mentales doivent éclore parallèlement, et elles le feront d'autant mieux qu'elles se développeront librement; ce qui ne signifie pas qu'elles ne seront assujetties à aucun ordre; mais cet ordre, peut-être subi d'abord, devra être accepté, aimé, voulu.

M. Marion relève l'étrange erreur des gens qui se figurent que discipline et liberté s'opposent; la discipline et l'ordre ne font qu'un; l'ordre n'est réel que par une discipline des esprits; et que deviendrait une société comme la nôtre, passionnée pour la liberté, si celle-ci ne pouvait s'accommoder de l'ordre, fondé sur la discipline? Elle s'effondrerait dans le désordre et la ruine. Si la liberté doit vivre, ce ne sera qu'à condition qu'elle soit une garantie d'ordre, et la vraie ressource de l'avenir, c'est de faire servir la discipline même à l'éducation de la liberté, d'obtenir, s'il se peut, par le concours des volontés éclairées, un ordre meilleur que celui qui a sombré jadis malgré la contrainte et la tyrannie. « Tel est précisément l'objet de la discipline libérale. Si elle était une chimère, l'avenir des sociétés libres en serait une aussi. »

Ce sont les lycées que M. Marion vise dans son livre, et surtout les internats; ce sont eux en effet qui remplacent (trop souvent) la famille et qui assument la lourde et difficile tâche de l'éducation. Nous ne suivrons pas l'auteur dans les multiples conseils, si riches, si féconds, si délicats, qu'il adresse tour à tour aux proviseurs, aux censeurs, aux professeurs, aux répétiteurs. Une bonne partie pourrait se transposer pour nos écoles; un certain nombre, les écoles normales, les écoles primaires supérieures, ont aussi des internats. D'ailleurs, internes ou externes, du moment qu'ils sont confiés à un maître, celui-ci, pendant ce temps, en est le père, l'éducateur, et il dépend de lui de communiquer par son geste, ses paroles, son silence, son exemple, par le sentiment moral qui inspire toute sa conduite, une impression morale dont nul homme au monde ne peut mesurer ni la durée ni la profondeur.

Quelques-uns des exemples cités par M. Marion peuvent trouver leur application partout. Les conditions de l'autorité ne changent pas avec le caractère particulier des établissements. Le tact, l'attitude, la voix même y ont partout même importance. La grosse voix fait peur un instant, mais pas longtemps; elle excite à l'imitation; un professeur bruyant est presque toujours un

professeur à qui l'on fait du bruit. Entre les conditions intellectuelles de l'autorité, le savoir est presque la moindre. Ce n'est pas qu'il n'ait son prix, non seulement parce qu'il est nécessaire pour enseigner, mais parce que les élèves ont du respect pour le maître qu'ils croient fort. Le jugement vaut davantage; il vaut plus que l'esprit, dont les traits malicieux on même caustiques peuvent blesser et fermer les cœurs.

Les vraies conditions de l'autorité pour un maître, que ce soit à l'école ou au lycée, sont les conditions morales, celles qui tiennent au caractère. Deux éléments le constituent, dit M. Marion, la volonté et le cœur. Par le cœur on se fait aimer, ce qui simplifie tout, ce qui est même la seule force irrésistible. Il est bien connu que les élèves ne s'y trompent guère, et ne sont, petits ou grands, jamais en reste avec qui les aime et le leur prouve. Mais le cœur ne suffit pas plus à lui tout seul à conduire les autres qu'à se conduire soi-même. Un homme doit être un caractère, et, pour former des caractères, il faut que le maître lui-même en soit un : or c'est essentiellement affaire de volonté.

Etre un caractère, c'est vouloir fortement, toujours d'après les mêmes principes, et non, dit Kant, sauter çà et là comme les mouches. Le caprice est le contraire du caractère, dont la mesure est l'accord avec soi-même, la constance et la suite dans les desseins. Toutes les autres qualités d'un maître, fussent-elles excellentes et rares, ne valent pas celle-là pour fonder son autorité. Rien ne la ruine plus rapidement et plus sûrement que le caprice, le décousu, l'humeur journalière. Ce qui au contraire l'établit sur des fondements inébranlables, c'est le sang-froid, l'application ferme et paisible de principes raisonnables, connus, expliqués, et dont on ne se départ jamais. Exiger peu, mais l'exiger bien; promettre et menacer discrètement, mais tenir.

Ces règles ne s'appliquent-elles pas absolument à l'enseignement primaire? N'est-ce pas pour nos écoles de divers degrés qu'on peut dire avec l'auteur : Jamais de tension, jamais de nerfs, puisque cette égalité de tenue est le moyen sûr d'éviter les à-coups et les orages? Ce sont les sautes de vent qui empêchent toute tranquillité. Cette immutabilité dans les lignes laisse autant de jeu qu'on veut dans les détails. Elle n'empêche ni l'imprévu, qui a du bon, ni la souplesse d'appréciation dans les cas individuels. La

justice absolue, un seul poids et une même mesure pour les mêmes cas, puis, dans l'ordre du travail, un emploi du temps solidement réglé, telles sont les formes ordinaires de cette constance de volonté. Elle exclut, avec le caprice, les pertes de temps, le bavardage inutile, mais elle n'exclut nullement pour cela les diversions utiles, les lectures agréables (dont on use toujours trop peu), même les libres causeries, souvent plus éducatives que les leçons.

Au fond, le vrai guide du maître, c'est la conscience professionnelle, faite de bonté et de bon sens unis à la fermeté. Les élèves la reconnaissent, dit encore M. Marion, quelque forme qu'elle prenne, et c'est ce qui leur inspire le plus de respect. Le grand facteur de l'autorité, le voilà.

C'est à ceux-là seuls qui possèdent une telle autorité qu'il est possible de montrer, sans danger et sans crainte, de la bienveillance, de la cordialité, même de la bonhomie. Petits et grands élèves aiment par-dessus tout à trouver dans leur professeur un homme qui s'intéresse à eux et à tout ce qui les touche, un homme auquel ils puissent recourir à l'occasion, assurés de recevoir de lui bon accueil et bon conseil. Autant on s'use vite par le bavardage superficiel, autant on se grandit par la moindre marque de bonté sérieuse.

Sauf les natures exceptionnellement et foncièrement mauvaises, les enfants sont à peu près ce qu'on les fait. Ils deviennent respectueux avec un maître qui inspire le respect, affectueux avec un maître qui les aime, confiants et sincères avec un maître qui leur témoigne de la confiance et qui ne met en doute leur sincérité que lorsqu'il a des preuves irrécusables de fraude et de mensonge. Ce point est un des plus importants de la discipline libérale. Quand ils sont avec des maîtres indifférents ou durs, ou lorsqu'ils sont soumis à une discipline mécanique, les enfants se mettent peu à peu en état de guerre avec l'autorité, ils se croient tout permis, ruses, mauvaises défaites, devoirs copiés, leçons lues, malices et gamineries de tout genre. Le mensonge leur est suggéré par la défiance même qu'inspirent leurs paroles et leurs actes. Il n'en est plus ainsi avec des maîtres qui appliquent la discipline libérale. Tout ce vilain côté de la vie de l'écolier s'efface devant le respect que les maîtres lui inspirent et qu'ils lui témoignent. Il

n'a plus recours à ces pratiques qui ne lui sont plus nécessaires. Le maître, de son côté, « profondément convaincu que le mensonge est une vilenie à laquelle l'éducation doit faire la guerre comme au vice cardinal des caractères, loin d'accuser légèrement les enfants de cette bassesse, comme si c'était chose de peu de conséquence, les avertit au contraire qu'il n'y croira pas plus de leur part, qu'il n'admettrait qu'on y crût de la sienne, mais que, s'il la rencontrait à n'en pas douter, il la tiendrait pour la faute la plus honteuse. Cette attitude déconcerte les malices, en mettant contre elles l'opinion. » Les élèves de Rugby disaient de leur éminent directeur, le Dr Arnold : On ne peut pas le tromper, il vous croit toujours !

La discipline libérale, fondée sur la confiance réciproque, sur le respect de l'homme dans l'enfant, sur l'idée même du sens et du but de l'éducation, est une nécessité et un bienfait aussi bien dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire, appelés tous deux à la même tâche, former des hommes et des citoyens. Ce n'est pas M. Marion qui y contredirait. On nous saura gré de citer ici les pages où l'éminent professeur de la Sorbonne parle de l'enseignement primaire.

« On peut, dit-il, définir l'enseignement primaire : le premier degré de la culture, base nécessaire des deux autres (secondaire et supérieur), l'instruction indispensable à tous. En Allemagne, on l'appelle l'enseignement du peuple, et l'école primaire *Volksschule;* et, en effet, pour l'immense majorité des enfants du peuple, ce n'est pas là un simple commencement de culture, c'est toute la culture qu'ils recevront. Mais cette appellation répugne à nos mœurs démocratiques, et elle répondrait mal chez nous à la réalité. Il n'y a plus de classes dans notre société, du moins plus de barrières entre les classes. Nous admettons, nos institutions favorisent l'accession de l'enfant du peuple à toutes les charges,

» L'enseignement primaire doit donc bien répondre avant tout aux besoins les plus généraux, fournir aux enfants des travailleurs une culture appropriée à leur destination probable, et qui forme un tout par elle-même. Mais il n'y a aucune contradiction entre cette nécessité et la conception du même enseignement comme base commune de l'éducation publique. A quelque fonction qu'on doive être un jour appelé, quelque haute culture qu'on

doive recevoir, ne faut-il pas toujours commencer par apprendre à lire, à écrire, à calculer, à manier correctement sa langue? Ne faut-il pas toujours, avant tout, prendre l'habitude de l'ordre, de l'effort, du respect de la règle, et celle d'être attentif, de se rendre compte, de comprendre ce qu'on apprend, de faire bien ce qu'on fait? Ce qui fait l'objet presque unique de l'enseignement primaire est donc bien en même temps le premier objet de toute culture.

» Ceux qui sont au courant des progrès de notre enseignement primaire depuis quinze ans, des principes qui ont présidé à sa réorganisation, de la manière dont il est donné dans nos bonnes écoles, ne s'aviseraient guère, je pense, de souhaiter que la communication soit coupée entre lui et l'enseignement secondaire. La transformation en effet a été opérée de la manière la plus large, avec une noble idée du but à atteindre. Ce but n'étant rien de moins que l'éducation de la démocratie française, c'est-à-dire la formation d'hommes libres, rien n'a été épargné pour tâcher de donner à tous les enfants du pays la culture et les mœurs que les meilleurs de nous peuvent souhaiter de voir chez leurs concitoyens. Dès qu'il s'agit d'appeler tout enfant à la vie complète, d'en faire un homme capable de se conduire, un citoyen d'un pays libre, le plus pur aliment intellectuel et moral n'est pas un luxe, pourvu qu'il soit adapté à l'âge, aux facultés et aux milieux. Aussi, à côté de ce qui est étroitement nécessaire au peuple, a-t-on mis, autant que possible, ce qui est de nature à relever, à embellir la vie.

» Même le plus humble enseignement, s'il est bien donné, sert à deux fins : en même temps qu'une utilité matérielle, il a une vertu éducative. L'arithmétique sert à compter, la géométrie sert à mesurer; mais l'une et l'autre donnent à l'esprit des habitudes exactes. Les notions de physique, d'hygiène, d'histoire naturelle, en même temps qu'elles trouvent leur emploi quotidien, donnent le sentiment de la causalité naturelle, de l'ordre universel, des lois : inappréciable leçon de sagesse, qui déshabitue à la fois de craindre sans raison et de compter sur le hasard. Eh bien! le mot d'ordre a été de donner de la manière la plus éducative les enseignements même qui s'y prêtent le moins. De plus, tout ce qui fortifie, élève ou épure, est à sa place dans l'éducation du peuple : la difficulté est de se borner dans cette voie, de garder

assez présent le sentiment du niveau actuel et des besoins les plus urgents, surtout d'avoir en nombre suffisant des maîtres à la hauteur d'une telle tâche. Mais chacun sait ce qu'on a fait pour les préparer en multipliant les écoles normales, puis en instituant, pour leur former des professeurs, des écoles normales supérieures d'instituteurs et d'institutrices, où les meilleurs fruits de la culture secondaire et même supérieure sont présentés par des professeurs des lycées et des facultés de Paris aux futurs maîtres de nos maîtres d'écoles. *Optima simplicitas*, l'élévation dans la simplicité, c'est le caractère qu'on a voulu donner, du haut en bas, à l'enseignement primaire. On n'y a réussi qu'imparfaitement encore : mais on y réussira de mieux en mieux. La tentative est trop belle, en tout cas, pour que des esprits libéraux puissent, sans se faire tort, n'y répondre que par le dédain.

» Ce principe généreux, que ce n'est pas trop du meilleur pour le peuple, à condition qu'on le mette à sa portée, explique la part faite à l'art dans nos écoles. Or on a pu entendre un maître de la philosophie contemporaine, M. Ravaisson, dans une conférence faite à l'École normale supérieure d'institutrices, expliquer dans le plus beau langage comment l'art élève et civilise, et que les joies qu'il donne doivent d'autant plus être procurées aux enfants du peuple, que la vie leur en promet moins d'autres. Quelle réponse aux esprits étroits qui font à peine grâce au dessin en raison de son utilité pratique, aux esprits chagrins qui vont criant qu'on élève les enfants pour les planches, parce qu'on leur apprend à chanter !

» D'ailleurs, mettre en valeur toute nos richesses, faire peu à peu monter à la lumière tout ce que les couches profondes de notre démocratie recèlent d'énergies saines, est une des fins de l'enseignement populaire : il y manquerait s'il était constitué de manière à ne donner à personne ni le goût ni le moyen de s'élever à une plus haute culture.

» Donner un aliment complet, bien que léger, voilà le but de ces programmes, qu'on a trouvés ambitieux et démesurés, et qui le seraient en effet si on les appliquait inintelligemment. Ils sont excellents, justement parce qu'ils n'ont rien d'étroit, rien de professionnel. L'école n'est pas l'atelier, l'instruction n'est pas l'apprentissage...

» C'est à l'école primaire, si jamais, qu'il convient d'éviter l'abus de l'abstraction, les formules ambitieuses mal dirigées, l'entassement dans la mémoire de notions qui ne serviraient ni à nourrir l'esprit ni à fortifier le jugement. Mais ces préceptes sont partout de mise avec les enfants.

» Aussi, tandis qu'on exagère à plaisir la différence des méthodes qui conviennent de part et d'autre, suis-je bien plus frappé de l'identité, ou tout au moins de l'analogie des besoins, partant de l'intérêt, pédagogique même, qu'il y aurait à combler l'abîme qu'un naïf orgueil se plaît à creuser entre le lycée et l'école. Orgueil qui, chose curieuse, est le même des deux côtés; car, s'il y a une conception aristocratique de l'enseignement secondaire qui ne veut pas qu'il ait pour base le primaire, qui le veut secondaire déjà et distinct dès les éléments, il y a une conception correspondante de l'enseignement primaire qui en fait comme un monde à part, sans relations avec ce qui n'est pas lui. »

Cette haute idée de l'enseignement primaire, exprimée par un ingénieux esprit, est faite pour fortifier dans leurs efforts les maîtres qui le donnent; elle leur trace leur devoir, elle leur montre ce qu'il faut entendre par l'éducation libérale, la discipline libérale; elle les encourage dans la voie où ils sont entrés; elle servira d'inspiration et de guide à leur conduite, à leurs leçons; en la méditant, ils comprendront de mieux en mieux qu'ils n'ont pas trop, pour une pareille tâche, de tout leur temps, de toute leur intelligence, de toute leur volonté, de tout leur cœur.

Jules Steeg.

DE LA MANIÈRE D'ENSEIGNER LE FRANÇAIS

AUX INDIGÈNES D'ALGÉRIE ET DE TUNISIE

Il y a trois ans, M. l'inspecteur général Carré publiait dans la *Revue pédagogique*[1] un article intitulé : « De la manière d'enseigner les premiers éléments du français aux indigènes dans nos colonies et dans les pays soumis à notre protectorat ». Rejetant la méthode employée jusqu'alors, la bonne vieille méthode qu'on emploie encore aujourd'hui pour enseigner l'anglais ou l'allemand à nos élèves primaires ou secondaires, il préconisait une méthode nouvelle, la *méthode maternelle*. « Il faut, disait-il, avec les indigènes, suivre la méthode maternelle, c'est-à-dire leur enseigner le français directement, sans recourir à la langue qu'ils parlent[2]. »

La méthode de M. Carré s'est introduite, à des degrés divers, dans l'enseignement des écoles primaires de la Basse-Bretagne, du pays Basque, de la Flandre et de la Corse. Presque partout elle a été admise sans discussion. Tout récemment encore, le Congrès de la *Ligue* de l'enseignement la prenait sans hésiter sous son patronage[3]. En Algérie surtout, elle a été officiellement recommandée et même prescrite ; elle a servi de point de départ dans la rédaction des programmes de langue française[4]. Étudiant le *Plan d'études* algérien, M. Félix Martel écrivait, en 1891 : « La méthode employée, les lecteurs de la *Revue* la connaissent. C'est celle que

1. Numéro du 15 avril 1891.
2. Voir encore du même auteur :
De la manière d'enseigner les premiers éléments du français dans les écoles de la Basse-Bretagne, dans la *Revue pédagogique*, numéro du 15 mars 1888;
Méthode pratique de langage, de lecture, d'écriture et de calcul, Paris, A. Colin.
3. Voir le compte-rendu du Congrès d'octobre 1893, p. 379. Le rapport de M. Berghen et le vœu qui l'a suivi sont pleins des idées de M. Carré, bien que celui-ci ne soit pas nommé.
4. Voir le fascicule 114 des *Mémoires et documents scolaires* : « Plan d'études et programmes de l'enseignement primaire des indigènes en Algérie ».

mon collègue, M. Carré, a exposée ici même une première fois, il y a trois ans, puis tout récemment encore, dans un des derniers numéros parus, et qu'il a développée dans sa *Méthode pratique de langage* destinée aux élèves des provinces où l'on ne parle pas français. Les auteurs des programmes pour les écoles indigènes de l'Algérie n'ont guère fait, dans leur travail, que reproduire en substance les indications, les conseils donnés par M. Carré dès 1888, et nous ne les en blâmons pas : nous pensons qu'en effet ils ne pouvaient mieux faire[1]. » Vers la même époque, un autre inspecteur général, M. Foncin, s'exprimait ainsi dans une conférence faite en Algérie : « Nos écoles doivent être d'abord des écoles de langage. Un homme de grand sens et de grand cœur, un de mes chers collègues, M. Carré, l'a démontré excellemment, et je vous renvoie à sa méthode. Elle est déjà appliquée par tous les maîtres intelligents et instruits. Elle est applicable aux petits Flamands, aux petits Basques, aux petits Bretons, comme aux petits Arabes et aux petits Berbères. Elle est attrayante et instructive, rationnelle et pratique. Elle permet une conversation animée et variée, dès le premier jour de classe, entre l'éducateur et ses enfants adoptifs. C'est la méthode maternelle[2]. »

Un seul pays, tranquillement et avec une rare ténacité, a poursuivi son chemin selon l'ancienne méthode : c'est la Tunisie. Qu'il ait bien fait, les résultats constatés à plusieurs reprises dans ses écoles ne permettent guère d'en douter. On a vu plus haut l'opinion de M. Foncin en mai 1891 ; il serait intéressant de savoir si elle ne fut pas modifiée et rendue moins exclusive par l'inspection générale qu'il fit cette même année en Tunisie.

Quoi qu'il en soit, et m'autorisant d'une expérience acquise dans la direction du collège Alaoui à Tunis, je voudrais, avec toute la déférence que je dois aux personnes considérables dont je viens de rappeler les noms, étudier, en elle-même d'abord, dans son application ensuite, la méthode recommandée par M. Carré. Ce sera un premier pas dans la voie qu'indiquait naguère M. F. Buisson : « Au point de vue pédagogique, il y aurait intérêt à faire

1. *Revue pédagogique* du 15 juin 1891.
2. Conférence faite à Alger le 12 mai 1891. Voir le *Bulletin de l'Alliance française*, n° 37.

une comparaison minutieuse entre les procédés de M. Machuel et ceux de notre respectable inspecteur général honoraire, M. Carré [1] ».

I

Avant tout, essayons de délimiter nettement le terrain du débat. Certaines idées émises par M. Carré doivent être acceptées sans hésitation, ni réserve. Personne, par exemple, ne songe à contester cette vérité qu'avec les indigènes, plus encore qu'avec nos petits Français, « l'intuition sous toutes les formes s'impose à propos de chaque leçon ». Partant, personne ne conteste non plus la nécessité de former dans toute école un musée scolaire, d'y réunir des collections d'objets et des collections d'images aussi nombreuses et aussi variées que possible. Chaque fois que l'on peut associer dans l'esprit d'un enfant le mot et la chose, le signe et la chose signifiée, il faut le faire; c'est une règle de bonne pédagogie qui date de Coménius pour le moins [2].

Ce qui n'est pas davantage en question, c'est la façon d'enseigner le verbe. M. Carré a fort bien décrit ce procédé qui consiste à faire exécuter par les élèves l'action exprimée par le verbe, à leur faire jouer cette action à ses divers moments et dans ses phases diverses, à faire en un mot *vivre le verbe* sous leurs yeux. « On commence par le présent de l'indicatif et par la troisième personne. Au commandement du maître, un élève qui comprend déjà un peu le français montre sa main droite, sa main gauche, ses deux mains; il se croise les bras; il se lève, marche, va ouvrir la porte, etc. Tous ses camarades disent ce qu'il fait: « Pierre montre » sa main droite, etc.; Pierre ouvre la porte, etc. », et bientôt: « Pierre montre sa main droite, *il* montre sa main gauche, *il* » ouvre la porte, etc. » Cette page d'une analyse si délicate et si ingénieuse est à lire et à méditer par tous les instituteurs, même par ceux de la métropole; chacun d'eux en tirera profit. Mais ce

1. « En Tunisie », *Revue pédagogique*, numéro du 15 juillet 1893.
2. N'exagérons rien toutefois. A mon avis, et je le montrerai tout à l'heure, cette règle ne doit pas aller jusqu'à se cantonner avec les petits enfants dans le domaine du concret.

procédé vraiment fécond a été introduit par M. Machuel en Tunisie dès les premiers temps de notre occupation; en 1887, il y était d'un usage général. M. F. Buisson l'a remarqué au cours de son dernier voyage dans ce pays. « Le petit Abessatar, dit-il, a vite emmagasiné les deux ou trois cents mots qui forment le premier fonds de son vocabulaire français, et il sait les joindre en petites phrases. Il ne fait plus un mouvement en classe qu'il n'accompagne de l'énoncé en français. Tout ce qu'on lui commande, il l'exécute, et, en l'exécutant, il dit ce qu'il fait :

« — Où est la fenêtre?

» — Monsieur, voici la fenêtre.

» — Ouvre ton livre.

» — Monsieur, j'ouvre mon livre..., etc.[1] ».

Il faut donc mettre ces deux points en dehors de la discussion; ils ne font pas nécessairement partie de ce que M. Carré appelle la « méthode maternelle ». Ce qui me paraît offrir matière à contestation, c'est le principe même sur lequel il s'appuie. Il s'agit de savoir d'abord si les deux mots de « méthode maternelle », mots séduisants, toujours acceptés avec complaisance, expriment une idée juste. Il faudra se demander ensuite si, avec des enfants déjà parvenus à un certain âge sans avoir appris le français, l'on peut et l'on doit s'efforcer d'imiter la mère qui apprend à parler à son enfant. A mon avis, ce sont là les deux questions fondamentales. Si on les entend comme M. l'inspecteur général Carré, il a raison d'un bout à l'autre. Mais faut-il les entendre comme lui? Tout est là.

II

C'est M. Carré lui-même qui l'a écrit quelque part : « Il n'y a pas, à proprement parler, de méthode maternelle. Toute méthode suppose quelque chose de raisonné et de gradué; or, la mère n'a que des procédés toujours les mêmes parce qu'ils sont instinctifs et comme fatals. On chercherait vainement à en concevoir d'autres. Une mère ignorante les possède et les emploie ausi bien qu'une mère instruite et éclairée. » M. Carré dit excellemment que « la

1. Article cité.

valeur du maître et l'intelligence de l'élève sont pour assez peu de chose dans le résultat, puisque tous les enfants finissent par apprendre à parler ».

Mais à supposer qu'il y ait une « méthode maternelle » et que le mot *méthode* n'entraîne avec lui aucune idée fausse, il me paraît peu exact de considérer la mère comme la seule cause, et j'oserai dire comme la cause principale des progrès étonnants qu'accomplit l'enfant au premier âge. Je ne parlerai pas de l'influence de l'entourage, c'est-à-dire de celle qu'exercent, à côté de la mère, le père, les frères et les sœurs, les domestiques, les voisins ou les amis. Elle a bien sa valeur pourtant, et, à moins d'employer le système de Rousseau qui séquestrait son Émile, nul ne saurait l'éviter; mais il y en a une autre, incomparablement plus profonde et plus efficace, si évidente même qu'elle n'a pas jusqu'ici attiré l'attention. Personne ne s'est avisé que la parole n'est pas un don de l'éducation, mais que l'homme est fait pour parler comme l'oiseau pour chanter, que, dès lors, lorsque, vers deux ou trois ans, l'enfant passe d'une vie jusque-là presque purement sensitive à la véritable vie intellectuelle, lorsqu'il subit cette crise qu'on a nommée avec raison la « crise du langage », les progrès merveilleux qu'il accomplit en quelques mois sont surtout le résultat de son développement naturel, de son évolution comme on dit aujourd'hui. Il semble alors que l'heure d'apparition ait sonné pour certaines forces latentes qui sont en lui. Elles éclosent tour à tour, elles se déploient progressivement, jusqu'au jour où la parole est enfin devenue pour l'enfant un instrument assez docile et assez perfectionné. Ces forces, la mère, guidée par son admirable instinct, peut les aider sans doute; elle ne saurait ni empêcher ni retarder leur œuvre. Il faut que l'enfant subisse la loi de son développement, la loi de la nécessité. Ayant parlé d'abord par des cris, par des gestes et par des pleurs, puis par des articulations, il apprend à parler la langue maternelle aussi naturellement qu'il a appris à marcher. Pour cette raison surtout, le mot *maternel*, malgré sa beauté et sa grâce touchante, me paraît avoir quelque chose d'excessif quand il s'agit de la première éducation; il me semble qu'il renverse les rôles et qu'il fait trop oublier ce facteur mystérieux, bien autrement puissant que la mère, qu'on appelle la nature.

Pas plus donc que le mot *méthode*, le mot *maternelle* ne me semble heureux. Mais laissons là ces deux termes, et voyons si les procédés de la mère, quels qu'ils soient, ont leur place à l'école indigène. Cet enfant, qui tout à l'heure avait deux ou trois ans, le voici qui a atteint sept ou huit ans [1]. Il vient à nous, mais que la situation est changée! Il a perdu cette fraîcheur d'impression qui le faisait s'extasier devant la moindre chose, qui, à chaque pas, provoquait son étonnement, et qui lui permettait de graver dans sa mémoire tout ce qu'il voyait et tout ce qu'il entendait. Il n'est plus la cire molle que la mère pouvait pétrir et façonner à son gré. Il a des habitudes; déjà pourvu de sa langue maternelle, il a des façons particulières de penser, de sentir et de s'exprimer. Éprouve-t-il le besoin d'une nouvelle langue? Nullement; celle qu'il a suffit à tous ses besoins. La nature fera-t-elle pour lui, à l'occasion d'un nouvel idiome, d'un idiome surérogatoire, ce qu'elle a fait pour la langue maternelle? Assurément non; pour le langage, son œuvre est achevée et elle ne la reprendra pas. Ainsi le jeune Arabe arrivant dans nos écoles pour apprendre le français ne sera soutenu dans son travail ni par la nécessité, ni par un épanouissement correspondant de ses forces mentales. Il devra se livrer à une étude volontaire, réfléchie, quelquefois pénible et rebutante. Et si la mère a eu relativement peu d'influence sur les premiers progrès, tant ils étaient naturels, le maître en aura beaucoup sur les seconds parce qu'ils seront le fruit de la réflexion, de la comparaison et du travail. En sorte que, même en admettant que la mère ait fait seule la première éducation de son enfant, — ce que, pour ma part, je ne crois pas, — il n'y a pas d'assimilation possible entre l'état d'esprit d'un enfant de trois ans et celui d'un enfant de sept ou huit ans. L'instruction maternelle ne se recommence pas, pas plus que la vie elle-même. On ne peut pas dire : La mère faisait ainsi, l'instituteur fera de même. Une situation toute différente exige des procédés nouveaux, une méthode nouvelle.

Ce n'est pas tout encore, et il faut aller plus loin. Admettons que la méthode que l'on est convenu d'appeler « méthode mater-

1. A noter que les enfants arabes débutent dans nos écoles à huit ou dix ans plutôt qu'à six ou huit ans.

nelle » soit bonne pour des enfants indigènes, est-ce à dire que M. Carré ait réellement réussi « à surprendre les procédés de la mère et à faire comme elle »? Elle n'a recours, dit-il, à aucun intermédiaire pour entrer en communication avec son enfant, et c'est bien dans la langue qu'elle parle, dans sa langue à elle, qu'elle lui dit tout ce qu'elle a à lui dire. M. Carré a peut-être raison; dans tous les cas, l'idée qu'il exprime est généralement adoptée. Cependant, en allant au fond des choses et en regardant de plus près, il me semble qu'on est amené à faire sur cette sorte d'axiome d'assez importantes réserves. Sur ce point des plus délicats, un des moins éclairés de la psychologie, je me contenterai de citer une page fort suggestive d'Albert Lemoine :

« L'enfant a bien plus de part qu'on ne pense au langage qu'on lui enseigne; il en est à moitié l'inventeur quand on croit le lui donner tout à fait.... Vous croyez que c'est réellement sa mère qui lui apprend le premier signe articulé, le premier mot ayant un sens; détrompez-vous, c'est l'enfant qui donne la première leçon, c'est la mère qui la reçoit. Le premier mot qu'il prononce et auquel il attache un sens n'est pas un mot de la langue maternelle qu'il tienne de sa nourrice; c'est lui qui en fabrique la matière informe, c'est lui qui y attache un sens; c'est un mot de sa langue à lui, et sa nourrice apprend de lui cette langue avant de lui enseigner la sienne. Cette langue de l'enfant, si pauvre, dont le vocabulaire se compose de quelques sons, de cris modulés, de monosyllabes à peine articulés, et qui se passe de grammaire, c'est l'instrument dont se servira la mère pour lui faire comprendre et accepter la langue savante de son pays et de son siècle... Chaque père ou mère pourrait dresser le vocabulaire enfantin de chacun des siens et reconnaître que le langage à l'usage des enfants a changé dans sa famille autant de fois qu'elle a compté de nouveaux membres, que cette langue, inintelligible pour les étrangers, les grands l'ont reçue du plus petit et ont commencé à la parler pour lui enseigner, grâce à elle, à parler la leur[1]. » Ainsi, s'il

1. A. Lemoine, *La physionomie et la parole.* Paris, Germer Baillière, 1865, p. 148 et 149.

J.-J. Rousseau avait presque deviné ce fait si remarquable. « C'est l'enfant, dit-il, qui doit faire les plus grands frais de l'invention, et la langue qu'il emploie doit être en grande partie son propre ouvrage. » (*Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes.*)

fallait en croire un psychologue aussi sagace que pénétrant, il y aurait un intermédiaire entre la mère et son enfant, et ce serait le langage même de ce dernier; la « méthode maternelle », telle qu'elle nous est présentée par M. Carré et telle qu'elle est généralement conçue, ne serait pas l'ouvrière de la première heure : elle ne serait que l'auxiliaire de la nature, s'instruirait à son école et se plierait à ses enseignements.

III

Il me semble que le problème se dessine maintenant avec plus de netteté. Le lecteur, qui a bien voulu me suivre jusqu'ici, devine peut-être déjà quelle est la méthode la meilleure, la plus fructueuse à employer avec les enfants indigènes. « Il faut, dit M. Carré, leur enseigner le français directement, sans recourir à la langue qu'ils parlent. » Pour mon compte, et sans vouloir opposer formule à formule, je dirais volontiers : Il faut, avec les indigènes, suivre la méthode naturelle, c'est-à-dire leur enseigner le français en utilisant la connaissance que l'on peut avoir de leur langue maternelle, et, d'une façon plus générale, en s'aidant de tous les moyens dont on peut disposer.

M. Carré reconnaît lui-même que cette seconde méthode, que l'on pourrait appeler *méthode de comparaison et de traduction*, qui est la seule employée dans l'enseignement secondaire, paraît plus naturelle que la première et que c'est elle qui vient tout d'abord à l'esprit. En effet, elle est seule conforme à l'axiome pédagogique : s'appuyer sur le connu pour aller à l'inconnu.

Dans la « méthode maternelle », il faudrait que l'élève — et quel élève? un enfant de six à huit ans! — fît table rase, pour quelque temps au moins, de tout son passé, de tout ce qu'il a appris, de toutes ses habitudes de penser, de sentir et de s'exprimer. Il faudrait que, par l'effet de sa volonté agissant à l'instar de la volonté du maître, il jetât sur ses connaissances antérieures le voile de l'oubli, et que, par un effort dont une grande personne ne serait pas capable, il maintînt une sorte de hiatus entre sa langue maternelle et celle qu'on veut lui enseigner. La chose

d'abord ne serait pas possible. On ne se débarrasse pas ainsi du passé et de son joug, et nos élèves indigènes ne sont pas des Descartes. Mais serait-elle possible qu'elle ne serait pas bonne, parce que l'instruction d'un enfant doit se faire peu à peu, avec suite et d'après un rigoureux enchaînement. Pas plus que la nature, l'éducation ne doit faire de sauts. A six ou huit ans, l'indigène a un premier fonds de connaissances avec lequel il faut compter, sur lequel il faut édifier. Créer à côté une nouvelle assise, c'est rompre l'unité du travail, c'est doubler et la peine et la difficulté.

Ce premier fonds n'est rien, dit-on. Qu'est-ce qu'un bagage de cinq cents mots au plus? — Ce n'est rien pour un homme cultivé; c'est énorme, c'est tout pour un enfant, pour un petit paysan et surtout pour un Arabe illettré. Je ne sais plus quel est l'Anglais qui a eu la patiente curiosité de calculer le nombre de mots composant le vocabulaire d'un campagnard. Il en a trouvé de cinq cent cinquante à six cents. Six cents mots! voilà donc de quoi se compose et à quoi se réduit le langage des trois quarts des hommes, et ce mince bagage lexicologique suffit à tous leurs besoins! Ils passent leur vie sans se douter qu'il y a d'autres vocables et que leur dictionnaire n'est rien auprès de ce qu'il pourrait être.

Je ne puis donc me ranger à l'avis de M. Carré disant qu'on peut traiter ce premier acquis comme une « quantité négligeable ». Au contraire, il me semble voir assez bien tout le parti qu'il est possible d'en tirer... Mais n'anticipons pas : nous allons, par un autre chemin, revenir sur la même question.

Pour justifier sa méthode, M. l'inspecteur général Carré fait valoir plusieurs arguments. Je ne les examinerai pas tous; je me bornerai à discuter celui qui me paraît être le plus important. « Par la « méthode maternelle », dit-il, les élèves arriveront, non seulement à parler, mais encore à penser en français. » Certes, ce serait là un résultat fort désirable. Il est évident qu'on ne parlera la langue allemande ou anglaise naturellement, avec l'aisance de la langue maternelle, que lorsqu'on sera arrivé à penser directement en allemand ou en anglais. Il est évident encore que c'est ce même résultat qu'il faut poursuivre dans l'enseignement du français aux indigènes.

Qu'on puisse l'obtenir par la méthode de M. Carré, personne

n'en doutera. Mais si quelqu'un doutait qu'on puisse l'atteindre également par la méthode de comparaison et de traduction, je rappellerais qu'au collège Alaoui, à Tunis, il y a des enfants arabes de dix ou onze ans qui s'expriment couramment en français et qui ne peuvent que penser en français en raison même de leur facilité d'élocution. Et ceux-là n'ont pas été instruits d'après la « méthode maternelle ». En nous maintenant donc sur le terrain théorique où nous nous sommes placés tout d'abord, la question revient à celle-ci : dans les premiers temps de l'étude, vaut-il mieux proscrire l'usage de l'arabe, ou faut-il s'en servir comme d'un intermédiaire avec le français et, si l'on veut bien me passer l'expression, comme d'une amorce pour étudier celui-ci ? — En d'autres termes encore, et pour mieux préciser : vaut-il mieux lier les mots français que l'enfant ne connaît pas aux mots arabes qu'il connaît, plutôt qu'aux objets et aux actes que ces mots expriment? Ce circuit, du mot français au mot arabe et du mot arabe à l'objet, est-il nécessaire? N'allonge-t-il pas le travail? Pour arriver à penser en français, l'attache d'un mot à un autre mot vaut-elle l'attache du mot à son objet?

A cette dernière question, M. Carré répond par la négative. Il aurait raison, si notre enseignement, comme le sien d'ailleurs, n'était pas essentiellement intuitif. Mais nous présentons à la fois à l'enfant l'objet ou l'acte à désigner et les deux mots, le français et l'arabe, qui les désignent. Dans cette simultanéité, il n'y a pas de circuit; le mot arabe n'y figure que comme un moyen supplémentaire de retenir le mot français.

En agissant ainsi, nous suivons une marche à la fois naturelle et rationnelle. N'y aurait-il pas un peu d'illusion dans l'autre façon de procéder? — Montrant une table, le maître la nommera et tous les élèves répéteront après lui : *table*. Est-il admissible que leur esprit ne leur dise pas en même temps : Ce qui s'appelle *taoula* en arabe s'appelle *table* en français? Par quel moyen empêchera-t-on cet aparté? Vous ne voulez pas vous servir de la langue maternelle, soit; mais vous aurez beau vous ingénier à ne pas faire les rapprochements entre ce que l'enfant sait et ce que vous lui apprenez, celui-ci saura bien les faire de lui-même. Qu'y aurez-vous gagné?

Supposons même la table absente et le maître aussi, supposons

que pour une raison ou pour une autre, un enfant vienne à songer à la chose nommée *table* en français et *taoula* en arabe. Il est impossible que les deux mots ne surgissent pas simultanément dans son esprit, et que même il n'éprouve un certain plaisir à constater qu'il possède le mot français comme le mot arabe. Si, par hasard, il avait oublié l'un des deux mots, ce ne serait pas le dernier; au contraire, ce serait par le moyen de ce dernier qu'il chercherait à retrouver le premier.

Pour vérifier les progrès d'un enfant, les parents lui diront en leur langue : Comment, en français, nomme-t-on une *taoula?* Ses amis, ses camarades pourront fréquemment lui poser des questions analogues. Et c'est ainsi que par un concours presque fatal de circonstances, il se formera entre le fait et la chose d'une part, le mot arabe et le mot français d'autre part, une association indissoluble. L'usage déferait ce que l'école aurait essayé de faire, et, dans cette trinité, c'est à l'arabe qu'il donnerait le rôle prépondérant. Cette langue n'est-elle pas, en effet, pour l'enfant, la plus familière, la plus connue, la plus riche, la plus aimée? N'est-ce pas celle qui a charmé son enfance, celle qu'il entend encore résonner continuellement à ses oreilles, sauf pendant les quelques heures de classe quotidienne? Que peut être l'influence de l'école au regard de l'influence de la famille et du milieu? Qu'on le veuille ou non, l'esprit de l'enfant n'hésitera pas entre la pauvreté et l'abondance, entre ce qui est facile et ce qui est difficile; qu'on le veuille ou non, il est à craindre, tant qu'il ne se sera pas rendu le français familier par une étude suivie, que sa langue maternelle ne lui serve toujours de point de ralliement, de terme de comparaison, qu'elle ne soit enfin pour lui la langue mère de toutes les autres.

IV

Telles sont les observations que je désirais présenter sur le principe même de la méthode dite « maternelle ». Si mes critiques étaient fondées, ne fût-ce qu'en partie, cette méthode cesserait d'être ce qu'on voudrait qu'elle soit, c'est-à-dire essentiellement

rationnelle. Et, comme toute erreur de principe a généralement sa répercussion dans la pratique, il faudrait craindre de rencontrer dans son application d'assez grandes difficultés. C'est ce qu'il nous reste à examiner.

Partant de cette idée que les mères instruisent leurs enfants d'une certaine façon et que les instituteurs des petits Arabes doivent se modeler sur elles, M. Carré a essayé de réduire leurs procédés en une méthode régulière, progressive et vraiment didactique. Il a tenté de formuler la pratique comme il avait formulé la théorie. « Si je ne m'abuse, dit-il, il faut aller toujours directement : 1° des objets et de leurs qualités aux noms (substantifs et adjectifs) qui les représentent; 2° des actes accomplis sous les yeux de l'enfant ou par lui-même aux verbes qui en sont l'expression. » A sa suite, mais sous une forme moins précise, le *Plan d'études* de l'Algérie exprime la même idée : « On n'enseignera aux élèves — (ceux du cours préparatoire, âgés par conséquent de sept à huit ans au moins) — que les mots d'un usage courant, ceux qui répondent aux faits de la vie ordinaire : noms concrets, actions matérielles, qualités physiques ».

M. Carré n'avait pas le choix de la marche à suivre. Du moment où il proscrivait l'emploi de la langue maternelle, il se résignait par avance à ne pas faire sortir l'enseignement hors des limites des choses concrètes. Comment, en effet, sans le secours de la langue de l'enfant, lui expliquer et lui faire comprendre le sens et la portée des termes généraux et des termes abstraits ? Le maître montre un arbre; il dit et fait répéter : *arbre*, *l'arbre*, *un arbre*; c'est bien. Mais comment montrer l'objet correspondant aux termes : *obéissance*, *amitié*, *nom*, *volume*, *vertu*, et tant d'autres plus ou moins généraux, plus ou moins abstraits, qui sont aussi fréquents que les termes concrets les plus usuels? C'est évidemment impossible.

Ainsi, voilà des enfants indigènes de sept à huit ans, déjà pourvus d'une assez riche provision d'idées et de mots, dont le développement correspond bien à celui de nos petits Français du même âge, et qui n'ont d'autre infériorité — si c'en est une — que de savoir en arabe ce que les autres savent en français, voilà, dis-je, des enfants de sept à huit ans qui, pendant deux ou trois années, seront condamnés à ne considérer que ce qui tombe sous leurs

sens, et cela au nom d'une certaine ressemblance avec les procédés de la mère! Nous n'admettrons jamais une pareille méthode. S'il faut que l'enseignement soit, ainsi que nous l'avons déjà dit, essentiellement intuitif, il ne doit pas être exclusivement intuitif. Le réduire à ce qui se touche, s'entend, se sent ou se voit nous paraît être une regrettable exagération. Pas plus par respect pour l'enseignement par les sens que sous prétexte d'imiter la mère, nous n'admettrons qu'on fasse pendant plusieurs années, et même pendant une seule, pivoter des enfants dans le cercle du concret.

Le voudrait-on, que ce serait impossible. « L'enfant a été initié, que l'instituteur l'ait voulu ou non, aux idées de bonté et de justice, d'obéissance et de courage : il est temps de lui faire connaître les mots qui les expriment. L'esprit les aura déjà réclamés comme un besoin, et ils contribueront à dégager plus nettement des notions encore confuses. » C'est ainsi que le *Plan d'études* parle des élèves du cours élémentaire; mais est-ce que la même appréciation ne convient pas aux élèves du cours préparatoire ? En n'instruisant ces derniers que sur les choses sensibles, vous méconnaissez leur faculté d'abstraire, vous rétrécissez leur horizon, vous empêchez ou du moins vous retardez leurs progrès. Pourquoi donc ne pas leur donner, dès leur entrée en classe, l'enseignement auquel ils ont droit, portant à la fois, et dans une sage mesure, sur le concret et l'abstrait, sur le particulier et le général? Et si, dans cette tâche, vous avez besoin de leur langue maternelle, pourquoi refuser de s'en servir?

On veut imiter la mère; je n'en vois vraiment ni l'utilité, ni la nécessité. Et d'ailleurs a-t-on réellement le droit de se réclamer d'elle? Il me semble qu'ici on s'abuse un peu. Le plus souvent, une mère ignore le concret et l'abstrait, et se soucie fort peu de pénétrer le sens de ces termes savants. Au gré de sa sollicitude et des circonstances, elle va d'un domaine à l'autre, et, si elle se trouve plus habituellement dans le concret, on ne peut pas dire qu'elle s'y maintient exclusivement. « Elle ne respecte point, a dit le Père Girard, la barrière que certains instituteurs ont voulu élever entre le monde visible et le monde invisible; elle suit les inspirations d'un cœur qui ne l'enchaîne point aux objets qui tombent sous les sens. » Aussi voit-on les plus petits enfants, ceux-mêmes qui commencent à parler, se servir de mots abstraits.

En ce moment j'ai sous les yeux une petite fille de deux ans et demi qui dit fort bien à son père : « Jeanne est gentille, donne bonbon. » Les idées de gentillesse, d'obéissance, de sagesse, les idées contraires à celles-là et une foule d'autres que Jeanne possède déjà sont des abstractions. En vérité, le langage serait impossible, même aux enfants, même aux Arabes illettrés, si l'abstraction en était bannie. Ceux qui s'y essaient ne le peuvent même pas. J'ai lu attentivement le *Plan d'études* algérien. Beaucoup des exercices les plus élémentaires y roulent en réalité sur des abstractions. « Parler, c'est abstraire, a dit Laromiguière ; l'enfant bégaie à peine qu'il abstrait, et l'abstraction du langage n'est pas moins naturelle que celle de l'esprit et celle des sens. »

Enfin, qu'on y prenne garde ! Ajourner une difficulté, ce n'est pas la résoudre. Ce passage du concret à l'abstrait qu'on ne veut pas aborder au cours préparatoire, on le retrouvera plus tard, soit au cours élémentaire, soit au cours moyen, et l'on ne sera guère mieux préparé à le franchir. On se flatte, il est vrai, d'y arriver tout naturellement par une progression bien ménagée, par une série d'exercices savamment combinés : j'ai bien peur qu'on ne nourrisse une illusion de plus. Comme Bain l'a fait ingénieusement remarquer, ce passage est en réalité un saut, une sorte de brusque entrée dans un monde nouveau, et rien ne saurait en épargner la difficulté à l'instituteur. A quoi bon donc tous ces délais, si, en définitive, ils ne doivent être qu'une perte de temps, un stationnement inutile, si, un jour, pour pénétrer dans le monde moral ou s'élever quelque peu dans l'abstraction scientifique, il faut recourir quand même à la langue maternelle ?

Au risque d'une répétition, on me permettra d'insister encore sur ce point. Il faut, dit-on, montrer aux enfants tout ce qu'on leur nommera et ne leur nommer que ce qu'on leur montrera. Cette règle n'a l'air de rien ; elle est pourtant extrêmement difficile à appliquer avec de petits indigènes. Supposez, par exemple, une leçon des plus élémentaires, une leçon sur les couleurs. « Le maître montrera les couleurs. » On dirait que la chose va toute seule ; on dirait qu'il s'agit ici d'une chose concrète, d'un tout, comme un caillou, un dé ou un cheval ! Au demeurant, il n'est point aisé de montrer des objets et de faire en sorte que les élèves, faisant abstraction de la matière, de la forme de la résistance, du

poids, de la grosseur, etc., ne voient qu'une qualité parmi tant d'autres, la couleur! Que de confusions possibles et même probables! et comme il serait facile de les éviter au moyen de quelques mots de la langue maternelle! Mais supposez même des choses concrètes, comme une sphère, du laiton, un arbre, croyez-vous qu'il suffira de les montrer pour les faire connaître? Regarder un objet et savoir ce qu'il est, ce n'est pas tout un. Beaucoup de gens regardent et ne voient pas; l'instruction a surtout pour but de permettre aux enfants de se rendre compte. On aurait beau leur montrer une sphère ou du laiton, ce n'est pas assez. « C'est ne rien voir que de voir les masses, » a dit Laromiguière. Il faut encore leur donner des explications, et chacun sait que l'explication des choses concrètes ne peut se faire que par des abstractions.

Vouloir bannir l'abstraction de l'école, et, avec elle, la langue maternelle, serait donc une entreprise aussi funeste que vaine. Sans le secours de cette dernière, quelque chose échapperait toujours aux efforts de l'instituteur. Ce serait, dans le monde physique comme dans le monde moral, la classification des termes et des idées, le rapport des genres aux espèces et des espèces aux genres, ces relations enfin qui sont la source de toute précision, la base de tout savoir, et avec lesquelles on ne saurait de trop bonne heure familiariser les enfants. Qu'il s'agisse de dire que la sphère est un volume, que le laiton est un alliage, que la reconnaissance est une vertu, on se trouverait en présence d'un même dilemme : ou se servir de la langue maternelle, ou renoncer à toute explication, à toute définition, — car toute définition suppose une abstraction, — et se borner à un enseignement purement verbal, sans rigueur scientifique et presque sans valeur.



J'ai fini. J'ai essayé de démontrer que la « méthode maternelle » n'était fondée ni dans son principe, ni dans son application, ni en droit, ni en fait, comme on dirait au palais.

Je ne sais si les lecteurs auront éprouvé le même sentiment que moi; mais, tout en écrivant cet article, une question obsédante me revenait à l'esprit. Pourquoi ne pas vouloir utiliser le merveilleux outil qu'est la langue maternelle? Pourquoi se jeter, comme

à plaisir, sinon dans des impossibilités, du moins dans des difficultés? Pourquoi donner des lisières et des entraves à l'instituteur? Pourquoi lui rétrécir le champ de l'enseignement? Pourquoi ne pas le lui laisser tout au large afin qu'il puisse s'y mouvoir à l'aise?

Une comparaison fera mieux comprendre ma pensée. L'instituteur qui, en Algérie, se condamnerait à ne pas se servir de l'arabe dans son enseignement, qui s'ingénierait à s'en passer, ressemblerait assez à un joueur de violon qui, ayant quatre cordes sous son archet, en briserait une afin d'augmenter la difficulté et mieux étaler son adresse. Mais en leur art, tous nos maîtres sont-ils des Paganini? et l'enseignement par lui-même n'est-il point déjà assez difficile qu'on en fasse encore un tour de force?

Alfred Perrin,

Ancien directeur du collège Alaoui à Tunis,
Directeur de l'école normale de Douai.

LA FORCE PHYSIQUE ET L'IDÉAL

[En octobre dernier, une Société de gymnastique de Lyon, *la Française*, célébrait sa fête annuelle. Cette solennité était présidée par le poète Jean Aicard, qui a prononcé à cette occasion un remarquable discours. Nous en reproduisons ici les principaux passages. — *La Rédaction*.]

Ce n'est pas sans quelque surprise que certains esprits, même parmi vous, verront un poète idéaliste présider la distribution des prix d'une société de gymnastique.

J'en suis peut-être le moins étonné. Je m'explique d'un mot : la gymnastique est le plus idéaliste des arts physiques.

. . . .

Messieurs, vous qui êtes des gymnastes, vous faites, par les exercices physiques qui affermissent les muscles et apaisent les nerfs, de la santé morale, quelle que soit l'opinion qu'on ait sur la dualité de l'être humain.

L'hygiène est déjà une morale. Ne vous dit-on pas que l'envie est un des vices les plus troublants, les plus terribles du monde? Le grand sociologue Proudhon n'a-t-il pas écrit qu'il est, par excellence, le vice des démocraties? Eh bien, si la santé est le plus grand bien, le malade, le déformé, le souffreteux, ne sera-t-il pas le premier des envieux, et le plus légitimement envieux? Le malheureux bossu, sauf ces nobles exceptions créées au prix d'efforts moraux que nul n'a mesurés, n'est-il pas réputé malin, facilement méchant? La gymnastique atteint donc et supprime le principe de l'envie la plus naturelle, en développant avec harmonie le torse et les membres de l'homme équilibré.

Un tel homme porte un regard horizontal bien droit à la hauteur de ses égaux et facilement l'élève plus haut. Il a une fierté physique qui annonce déjà une noblesse morale, qui en est l'image, la marque et même le principe!

Voilà l'un des plus beaux résultats des efforts, des travaux auxquels vous vous livrez.

Et encore, n'est-ce pas une vérité banale de dire que les forts

sont les bons? Les chiens eux-mêmes justifient cette observation. Le grand terre-neuve laisse crier le roquet. La colère, la rage sont inutiles aux forts; ils savent que leur poing soulevé écraserait le faible. Ils essaient donc de le convaincre avant de le battre. Les coups sont le premier argument des sauvages et des faibles. Puisse venir le temps où la force ne sera que la bonté et assurera le règne de la justice positive, sociale, politique, universelle.

C'est à cela que vous travaillez, messieurs; les sceptiques peuvent en sourire, rien n'est plus certain.

Je vous ai dit que la gymnastique est le plus idéaliste des arts physiques, et je le répète en ajoutant: la force physique est le grand producteur de l'idéal, qui est, lui, une force positive.

Écoutez ceci : C'était dans Paris, la veille des obsèques de Victor Hugo. J'étais avec le bataillon des *poetæ minores,* parmi les plus obscurs et l'un de ceux qui veillaient le Maître.

Nous passâmes la nuit à nous réciter de ses vers. A l'aube, nous le conduisîmes de la maison jusque sous l'arc de triomphe voilé, sous lequel se dressait un catafalque de drap noir et d'or. Dans notre douleur d'avoir perdu le Maître aimé, un enthousiasme passait pourtant en nous. Cet arc immense, fait en l'honneur de la guerre triomphante, servait donc à honorer la poésie, le chantre divin de l'amour et de la paix. Et le crêpe flottant, les étoiles d'argent du cercueil, les ornements d'or du catafalque, tout cela, en nous, soulevait comme une marée de sentiments confus, admiration, espérance dans la mort, foi dans la vie.

A ce moment, on nous mit de garde autour du cercueil. Nous devions nous relever de quatre en quatre heures. Je fus de ceux qui prirent le premier quart, au lieu d'aller chercher quelque repos.

Eh bien, messieurs, c'est là que j'en veux venir, la lassitude m'écrasait tout debout. Et vers dix heures du matin, quand je quittai l'arc de l'Étoile, quand je levai sur le haut catafalque mes yeux ensommeillés, je ne vis plus que des oripeaux.

Je vis deux ou trois cents mètres de crêpe mal cousu, je vis des poussières sur les draps noirs du catafalque, dont le bois de sapin vulgaire apparut à mon esprit sans énergie; çà et là l'or et l'argent se soulevaient, et je vis que c'était du papier décollé. Et alors la pensée me vint subitement que peut-être la faculté d'*idéaliser*

appartient à l'homme équilibré, bien portant, reposé. Voir la réalité sans parvenir à lui donner le sens mystérieux qu'elle prend pour les forts, qu'elle a pour l'humanité, depuis que l'humanité vit, agit, pense, marche, c'est peut-être n'être plus qu'une race affaiblie, vouée à toutes les défaites! Il y a un certain degré de puissance physique qui donne aux yeux mêmes, aux yeux du corps, la faculté de voir plus beau, de voir, dans les choses matérielles, le sens de la vie qu'elles ont ou que les hommes ont voulu leur imprimer.

L'idéal est la fleur même de la force équilibrée.

De grands esprits cependant se sont faits, dans l'art, les champions de la réalité sans idéal. Ma conviction, aujourd'hui, est qu'ils ont réagi contre leur conception instinctive du monde. Ils ont cru que le monde abandonnait l'idéal, et, résolus à le copier expérimentalement, ils ont retiré l'idéal de leur œuvre, parce qu'ils s'en sont retirés eux-mêmes. Effort vain! Pour leur plus grande gloire, quelque chose d'eux a passé dans leur œuvre. Elle porte la marque de la pitié, de l'amour pour les hommes. Le plus célèbre d'entre eux évolue d'ailleurs visiblement vers l'idée de bonté, —longtemps opposée, par erreur, à l'idée de force, —et, sur la large pyramide de son œuvre réaliste, ses ouvrages nouveaux allumeront décidément le phare de l'idée généreuse et rédemptrice.

L'expression des visages, le regard sont des choses matérielles, mais combien inexprimablement pénétrés d'esprit! Soignez les corps, vous élevez les âmes. L'esprit raille quelquefois la force. Pourquoi? c'est elle qui protège le droit. Bien plus, elle seule est capable de le concevoir! Elle seule donne ou laisse aux corps la faculté délicate, l'énergie subtile, impondérable, inexprimable, nécessaire à le créer.

La force prime le droit quand le droit cesse d'avoir pour lui les forces physiques, qui sont le soutien et l'origine de l'idéal.

Spiritualistes ou non, acceptons l'homme tout entier, force et droit, matière et pensée, réalité et idéal. Il n'y a plus désormais de poésie dans les nuages et qui ait le droit de se désintéresser des sentiments humains, mais il n'y a aucun homme qui, travaillant au bien-être matériel, — ce grand désir des sociétés modernes, — puisse se passer d'idéal, c'est-à-dire d'une conception d'amour, de progrès et de justice. Sans idéal, il reste des réalités

présentes, mais il n'y a plus d'avenir meilleur. L'idéal est le *devenir*, déjà conçu dans l'esprit, déjà formulé par des paroles, d'une France triomphante et d'un monde nouveau, où la fraternité humaine existera, et que sera-ce, sinon une parole réalisée!

Si la force se fait assez puissante, elle n'aura même plus besoin d'agir contre personne. Elle demeurera la tranquille, l'imposante gardienne du droit, debout à ses côtés.

Ce respect de la force armée et imposante, ce sera la plus belle des victoires, celle qui ne traîne à sa suite ni cris, ni sang, ni deuil, — la victoire de la Paix!

Jean AICARD.

L'ÉDUCATION PHYSIQUE

A L'ÉCOLE PRIMAIRE[1]

Le deuxième Congrès national de l'éducation physique, réuni à Bordeaux, a étudié très brièvement, en ses trois séances des 26, 27 et 28 octobre 1893, nombre de questions pédagogiques, dont quelques-unes intéressent particulièrement l'enseignement primaire. Les vues émises par ses membres sont, bien plutôt qu'une réglementation de la pratique et du régime scolaires, un appel à l'attention du public et à l'initiative des maîtres en faveur des exercices corporels jusqu'à ce jour négligés en France.

Si l'éducation physique n'avait d'autre but que l'entretien de la santé, l'indifférence que témoignent à son endroit la plupart des instituteurs serait justifiée : car il n'y a point de surmenage pour les enfants à l'école primaire, et les élèves, en général, ne passent que trop de temps à courir les rues ou les champs, tout disposés à développer plus encore leur force musculaire que leur intelligence. Mais l'indifférence des maîtres est coupable s'il est vrai qu'en organisant des jeux réglés, en substituant une activité définie et régulière à

1. Extrait du *Bulletin départemental de l'instruction primaire* de la Gironde.

l'activité vague et désordonnée d'enfants qui, dans la cour de l'école, se bousculent et au dehors se battent, on fait l'*éducation de la volonté*. Or, beaucoup d'universitaires estiment, avec M. le recteur Couat et M. le professeur Espinas, que l'éducation physique contribue beaucoup à ce résultat si désirable : la formation des « hommes d'action ».

Le développement de l'intelligence et celui de la volonté doivent être corrélatifs dans l'éducation de l'être social. En Angleterre, l'équilibre a été rompu au profit du sens pratique, au détriment de la valeur intellectuelle et de l'esprit critique. Nous devons fuir cet excès et ne point nous abandonner à la manie sportive de quelques enthousiastes; mais, en cultivant l'âme, nous ne saurions oublier que l'homme vraiment fort est celui qui par un exercice fréquent est parvenu à établir sur tous ses mouvements un contrôle constant, à réprimer certaines impulsions, à plier tout son être à sa volonté; et que l'enfant attentif, appliqué, obéissant, capable d'un effort intellectuel et moral, sera surtout celui qu'une bonne éducation physique aura contribué à discipliner, assouplir, « tonifier ».

Il faut fortifier les bonnes volontés et leur permettre de réaliser leurs bonnes intentions : la moralité la plus pure produit rarement d'heureux effets lorsqu'un organisme débile ou indiscipliné est mis à son service. Il faut, pour être utile à soi-même et aux autres, pour travailler efficacement au bonheur public et à la grandeur nationale, s'être préparé à l'action, avoir acquis de l'énergie et de l'endurance. La meilleure éducation militaire, celle qui fait les troupes solides et les armées victorieuses, celle qui peut au besoin suppléer à toute préparation spéciale, celle qui est nécessaire à l'enfant qui va être soldat et à l'homme qui, revenu à son foyer, continue à l'être, c'est un ensemble de fortes et saines habitudes, que donne une éducation physique bien comprise. C'est un exercice modéré et méthodique de tous les organes, que l'on ne fait pas en vue de la parade des lendits, ou des récompenses, ou des applaudissements accordés aux « faiseurs de tours de force », mais auquel on se livre parce qu'il est à la fois naturel, agréable, utile, bienfaisant.

Les moyens sont divers, et ils doivent varier selon le caractère et les coutumes locales, le régime économique, les traditions. Une éducation physique complète comprendrait, outre les mouvements de la gymnastique, les jeux et la marche, les exercices de natation, de tir, d'équitation et peut-être d'autres encore. M. Lelarge a fait au Congrès le tableau d'une organisation modèle : celle de la ville de Paris, qui subvient à toutes les dépenses nécessitées par l'aménagement de vastes terrains de plein air, de stands, de piscines, dans lesquels se succèdent régulièrement les 56,000 garçons et les 60,000 filles des des écoles publiques de la capitale. Mais l'instruction primaire est donnée à Paris dans des conditions exceptionnelles. En province, chaque instituteur a le devoir de compter avant tout sur son initiative personnelle et très peu sur les faibles ressources que pourraient lu

donner une municipalité bienveillante ou de généreux donateurs. Il faut donc rechercher les procédés simples, expéditifs, peu ou point dispendieux.

Les jeux réglés doivent être de toutes les récréations. Les enfants ne savent pas s'amuser, c'est pourquoi les jeunes gens ne s'amusent point. Il faut raviver le goût presque éteint de ces jeux de paume, de balle, de ballon, de quilles, de palet, etc., qu'ont connus et pratiqués nos ancêtres. Éviter le désordre, se prémunir contre toute chance d'accident, régulariser les mouvements, faire apprécier aux enfants la mâle beauté d'une fière prestance et d'une activité harmonieuse, innover, transformer lentement par une influence discrète, tel est le rôle de l'instituteur dans la cour des récréations. Sans doute, il doit bien se garder de porter atteinte à la liberté qui fait pour les enfants le principal attrait du jeu; il ne doit point régenter impérieusement; mais il lui faut suggérer ce qu'il désire, et, pour cela, se mêler aux amusements de ses élèves, et acquérir ainsi à leurs yeux droit d'innovation. Alors seulement, il pourra agir sur ces jeunes êtres auxquels il a mission de donner des habitudes d'ordre et de discipline. Qu'il ne craigne point que tant de familiarité nuise à son prestige : il retirera, de cette participation constante à la vie intime de ses élèves, une affection respectueuse et, en outre, un profit pédagogique; car c'est dans ses jeux que l'enfant se révèle tout entier, se livre sans réticence à quiconque veut l'étudier, à quiconque veut mieux connaître les tempéraments individuels afin de mieux les gouverner.

S'occuper de l'amusement des enfants n'est pas tâche si futile qu'on le pense. Comme le faisait remarquer M. Espinas, l'enfant dans ses jeux est aux prises avec les mêmes difficultés que l'homme mûr dans ses affaires : tel est déjà ingénieur, tel autre marchand; tous sont plus ou moins diplomates. Dans l'action concertée que comportent la plupart des divertissements, on ne peut s'empêcher de reconnaître le fait social si important de la coopération ; l'enfant de bonne heure applique la loi de la division du travail; les jeux réglés fortifient en lui les sentiments de sympathie, d'estime réciproque, de justice, de charité. L'égoïsme, la cupidité ont bientôt honte de paraître; la camaraderie devient un pressant besoin.

Dans l'état actuel de nos mœurs, en l'absence de toute activité désintéressée offerte comme divertissement aux jeunes gens, l'égoïsme collectif isole les unes des autres des localités voisines : les enfants de P... considèrent ceux de C... comme « étrangers »; plus âgés, ils en parleront avec mépris, les provoqueront au besoin; ainsi naissent les rixes si fréquentes entre jeunes gens de différents villages. Cette rivalité brutale et odieuse, on peut la changer en émulation : mettons en présence, sur le terrain des jeux, les élèves de deux ou plusieurs écoles; ils apprendront à se connaître, à s'estimer, à s'entr'aider. Grâce à cette Fédération scolaire, en faveur de laquelle le Congrès a émis

un vœu, nous pourrons voir les enfants se provoquer à des luttes pacifiques et bienfaisantes, desquelles ils sortiront plus forts et meilleurs; et peut-être aussi les jeunes gens se disputer l'honneur d'une victoire athlétique agréable à leur amour-propre et flatteuse pour l'orgueil local.

La récréation est bien courte, et l'éducation physique demande d'ailleurs plus d'espace, plus de liberté que ne peut en offrir la cour de l'école. Aussi, la promenade est-elle nécessaire pour compléter l'œuvre des récréations. Elle est plus ou moins longue, selon l'âge des enfants et leur degré d'entraînement. Tout est profit dans ce « bain d'air » qui ranime les énergies, fait naître la gaîté, unit au plaisir du jeu l'intérêt des multiples enseignements dont chaque objet fournit l'occasion. L'attention y est tenue en éveil par la diversité des choses; les questions se multiplient; on fait de l'agriculture au milieu des champs, de l'histoire au pied des ruines, de la botanique en cherchant des plantes en vue de la constitution d'un herbier, de la morale à tout propos; la nature parle à ces jeunes intelligences, l'art, les monuments, les curiosités forment leur sens esthétique; la présence du maître suffit à prévenir tout désordre, à enseigner à chacun la politesse, la retenue, la camaraderie. Le Congrès a souhaité que l'administration académique encourageât l'institution de ces « classes ambulantes », et que, sans leur assigner une heure précise, et, d'autre part, sans porter atteinte à la liberté des jours de congé, elle autorisât les maîtres à conduire les élèves en promenade une fois par semaine ou par quinzaine. Au retour, les enfants pourraient rédiger le compte-rendu de l'excursion, et la meilleure des rédactions serait envoyée à l'inspecteur primaire. On aurait vite, ainsi, les annales les plus sincères et les plus probantes de l'éducation nationale : peut-être constaterait-on alors une élévation rapide du niveau intellectuel et moral, un progrès marqué de la réflexion et du jugement correspondant à une plus grande énergie et à un plus grand respect de la discipline.

Il ne faut certes pas exagérer le rôle de l'éducation physique; mais l'utilité générale des exercices corporels étant bien reconnue, il appartient à l'instituteur de « démocratiser » le goût encore trop peu répandu des sports et des jeux de plein air, de préparer par l'école la pleine expansion des forces individuelles et nationales.

UNE PIÈCE PÉDAGOGIQUE

LES PRÉCEPTEURS, DE FABRE D'ÉGLANTINE

Parmi les derniers ouvrages offerts au Musée pédagogique, il convient de signaler particulièrement un don de M. Hippolyte Durand, inspecteur général honoraire. Il s'agit d'un recueil peu commun de six pièces de Fabre d'Églantine, dont deux au moins présentent encore un assez vif intérêt pour le public spécial qui fréquente le Musée. L'une est le *Philinte de Molière* ou *la Suite du Misanthrope*. Sans être classique, elle est citée dans tous les cours de littérature, et plus d'un lecteur se plaira à la parcourir en étudiant le *Misanthrope* ou la *Lettre à d'Alembert sur les spectacles*. La seconde est moins connue, et pourtant elle se rattache, comme la première, à une œuvre célèbre dont elle forme une sorte de curieux appendice. Elle a pour titre : *les Précepteurs*, et Fabre d'Églantine aurait pu ajouter : ou *la Suite de l'Émile*. C'est en effet le système d'éducation de Rousseau transporté sur la scène, mis en action, et, sous d'autres noms, ce sont Jean-Jacques lui-même et son élève qui tiennent les beaux rôles. Aussi la pièce a-t-elle bénéficié, à son apparition, de l'enthousiasme qu'excitait encore le livre de Rousseau. Représentée en 1799, c'est-à-dire cinq ans après la mort de Fabre d'Églantine, elle obtint un grand succès. Il est cependant à croire que les applaudissements s'adressaient plutôt à l'auteur de l'*Émile* qu'à celui de la pièce, car, à juger les *Précepteurs* au point de vue dramatique, il est difficile d'imaginer que les spectateurs aient pu se passionner pour une fable aussi froide et aussi mal conçue. Mais, sous les traits d'Ariste, que l'auteur nous dépeint comme « honnête homme, sensible, plein d'esprit et de génie ; philosophe profond, vrai sage, sans folie mais assez gai ; observateur ; sans ménagement pour tout ce qui est fausseté et corruption, etc., » c'est Rousseau lui-même qu'ils apercevaient ; et son élève, le jeune Alexis, « l'enfant de la nature, gai, franc, libre, plein des grâces que donne la nature, privé de celles de l'art et des convenances sociales ; hardi mais doux, simple ; fortement empreint de cette fierté mâle que donne le genre d'édu-

cation qu'il reçoit, etc., » les charmait comme un frère d'Émile.

Malgré son rare mérite, Ariste, le précepteur idéal, ne rencontre autour de lui qu'ingratitude et méfiance. Son disciple est seul à l'aimer. La mère, Araminte, jeune veuve « minaudière, esclave et dupe de tout ce qui promet des jouissances artificielles et promptes », se laisse abuser par Timante, un autre précepteur, chargé de l'éducation de Jules, cousin d'Alexis. Ce Timante, il est à peine besoin de le dire, est tout l'opposé d'Ariste : autant l'un est honnête, autant l'autre est fourbe. Ariste a toutes les vertus- Timante tous les vices. Pareil contraste entre les deux enfants : Alexis est « charmant », et Jules « mauvais sujet autant qu'un enfant peut l'être ». Aussi bien Timante se soucie-t-il fort peu de l'éducation de son élève. Un autre soin l'occupe. Il travaille à ruiner Ariste dans l'esprit d'Araminte ; il s'efforce de le faire congédier pour introduire à sa place son propre frère, assez séduisant, paraît-il, pour tourner la tête à la jeune veuve et l'épouser. Le mariage conclu, Timante recevra de son frère, pour ses bons offices, une rente de douze mille écus. Ces beaux projets auraient chance d'aboutir si, par un juste retour des choses d'ici-bas, Jules ne dérobait pas à son maître une lettre où ils sont exposés tout au long, avec un portrait peu flatté d'Araminte. Ce papier compromettant finit par tomber entre les mains de la jeune femme, qui s'empresse de chasser Timante et de rappeler Ariste qu'elle avait eu la faiblesse de congédier. Telle est en deux mots l'intrigue des *Précepteurs*. Nous ne pousserons pas plus loin une analyse qui serait fastidieuse. Nous voudrions seulement, par quelques citations, donner une idée de la manière dont Fabre d'Églantine a essayé de traduire sur la scène les doctrines de Rousseau. Voici les passages les plus caractéristiques.

Au premier acte, Ariste, fidèle à l'esprit de l'*Émile*, manifeste l'intention d'emmener son élève à la campagne ; le séjour de Paris lui paraît dangereux pour Alexis, et il essaie de faire approuver son projet par Araminte.

> ... Pour de très justes causes,
> Je trouve qu'il est bon que votre fils et moi
> Nous quittions ce séjour. L'habitude a sa loi.
> Chaque éducation, Madame, est un système
> Qu'on commence en un sens et qu'on finit de même...

Paris me contrarie; il me faut un endroit
Qui soit en même temps plus vaste et plus étroit:
Vaste pour la nature, étroit avec les hommes.
Trop d'artifice et d'art règne aux lieux où nous sommes,
Rien de simple, de vrai, de pur, de naturel,
Ne se montre à mes yeux; cet état est cruel.
Il faut de mon élève établir les idées;
Mais sur quoi, s'il vous plaît, seraient-elles fondées?

Araminte goûte peu cette proposition :

... Que faut-il que je voie?
Qu'un fils idolâtré, qui fait toute ma joie,
Pour faire par vos soins plus ou moins de progrès,
Aille s'ensevelir dans le fond des forêts?
Je veux qu'il reste ici, le voir, qu'il m'accompagne.
Que pourra-t-il, de grâce, apprendre à la campagne?
Je n'y suis pas deux jours, sans en mourir d'ennui.
Courez, si vous voulez, dans Paris avec lui.
Ici, bien mieux qu'aux champs, il est, ne vous déplaise,
De quoi le divertir et l'instruire à son aise.
A de grossiers ébats c'est assez l'exercer :
Ce dont il a besoin, c'est d'un maître à danser;
Non d'herbes et de foin : qu'en ferait-il, Ariste?
Sera-t-il jardinier? sera-t-il herboriste?
S'il veut voir le feuillage, au Cours il en verra;
Des troupeaux, des bergers? menez-le à l'Opéra.
Mais parmi les plaisirs dont votre goût l'assiège,
Qu'il n'aille plus sauter le matin sur la neige.
Vous m'entendez, je crois? il est temps de finir.

Ainsi rabroué, le malheureux Ariste déplore la sottise et l'aveuglement des parents:

Absurde préjugé! je te vois triomphant
Encore plus d'un jour! A travers ma tristesse,
A travers le dégoût que tout ceci me laisse,
Un rire de pitié m'échappe, malgré moi,
A l'aspect trop plaisant des erreurs que je voi.
L'un prétend que son fils devienne un jour un homme,
Un homme à surpasser tous les héros de Rome;
Et, pour justifier cette prétention,
Un esclave, un laquais fait l'éducation.
Ici c'est un enfant courbé sur cent volumes,
Qui, n'ayant point assez de mains, d'encre, de plumes
Pour boucher son cerveau des sottises d'autrui,
Ne pourra plus penser désormais d'après lui.

Là j'en rencontre un autre en qui de la nature
Brillent la répartie et la lumière pure;
Bientôt, armé d'un fouet, par le droit du plus fort,
Un pédant convaincu lui montre qu'il a tort.
Un autre vient me dire, à force de routine,
Qu'Ispahan est en Perse et Pékin à la Chine,
Et le pauvre innocent, à cent pas du manoir,
Se croit au bout du monde, il est au désespoir.
Enfin, entre mes mains tombe un enfant aimable,
D'un naturel heureux, humain, sensible, affable;
Mais fier, impétueux jusqu'à la passion,
Plein de grâce, d'ésprit, d'imagination,
Enfin parfait... et tels ils seraient tous, peut-être,
Si la nature seule était leur premier maître;
Voici qu'on me l'arrache, et qu'on veut le forcer
De rester à Paris pour apprendre à danser.

Au deuxième acte, nous voyons les deux précepteurs en présence. C'est le jour de la fête d'Araminte. Cette circonstance va faire éclater l'opposition des systèmes préconisés par chacun d'eux. Bien qu'il sache à quoi s'en tenir, Timante demande à Ariste s'il a pris soin de préparer quelque surprise à la mère de son élève. Mais Ariste se récrie :

Moi! que je m'embarrasse
D'environner d'apprêt et d'affectation
La chose la plus simple et son intention!
Je ne m'entremets pas où suffit la nature.

TIMANTE.

L'arbrisseau le plus sain a besoin de culture.
Voici l'occasion de prouver nos travaux.
Votre élève, je crois, ne craint pas de rivaux;
Si vous l'avez instruit qu'aujourd'hui c'est la fête
De sa mère, et qu'il doit venir....

ARISTE.

Je vous arrête;
Je ne l'ai point instruit de tout cela.

TIMANTE.

Comment?
Cela n'est pas possible. Et je crains, franchement,
De prendre au sérieux ce qu'il vous plaît à dire.
. . . .
S'il avait oublié...

ARISTE.

Soyez sans embarras;
Dès longtemps j'ai pris soin qu'il ne l'oubliât pas.

TIMANTE.

C'est un point différent.

ARISTE.

Très différent.

TIMANTE.

Sans doute
Sa Muse a rencontré la vôtre sur sa route?

ARISTE.

J'ignore absolument ce voyage entrepris,
Ainsi que le chemin que sa Muse aurait pris.

TIMANTE

L'usage cependant....

ARISTE

Il est vrai, c'est l'usage,
Mais Alexis, Monsieur, n'est pas un personnage;
C'est un enfant sans art, trop naïf pour cela,
Trop simple pour toucher à ces merveilles-là.
Ce qu'il sent, l'exprimer d'une âme franche et bonne,
C'est tout à quoi s'étend sa petite personne,
Et non pas à chercher ma Muse, comme ici
Vous me faites l'honneur de m'en croire une aussi.

TIMANTE

Malgré l'opinion que vous montrez, je pense
Que l'on peut embellir la petite éloquence
D'un élève ingénu....

ARISTE

Je ne l'empêche en rien.
L'ingénuité? peste! embellissez-la bien.

La discussion s envenime, et nos deux précepteurs en viennent aux invectives.

TIMANTE

De ce que vous portez en guise de trousseau,
Dans la maison des gens, le fatras de Rousseau,
Et que vous y singez cet ennuyeux apôtre,
Pensez-vous nous duper et valoir plus qu'un autre?

ARISTE

De ce que vous versez le fiel et le mépris
Sur l'homme de génie et raillez ses écrits,
Pensez-vous l'empêcher de vivre d'âge en âge,
Et qu'il en vaudra moins, comme vous davantage?
. . . .

TIMANTE, *outré.*

Pour conduire avec gloire une éducation
Et sans y faire entrer votre sotte manie,
On peut avoir aussi ses talents, son génie.
Je prouverai, du moins, qu'en sortant de mes mains,
Mon élève pourra vivre avec les humains,
Dans leur société pratiquer l'art de plaire,
Des usages reçus savoir le formulaire,
Et, sans être un pédant de mœurs, ni de savoir,
Se montrer comme il faut, enfin se faire voir.

ARISTE

Je ne conteste point l'espoir de votre élève;
Je vous rends bien justice; et, pour peu que j'achève,
Vous verrez que je suis très d'accord avec vous,
Et que vous avez tort de vous mettre en courroux.
Votre élève, en effet, sera ce que vous dites,
Exempt de ces travers, de ces vertus maudites,
Que le monde agréable abhorre avec raison :
Ses dons seront meilleurs, et sans comparaison.
Trop de fierté dans l'âme est le fait d'un sauvage :
Il aura de l'orgueil; cela sied davantage.
La vulgaire bonté n'est qu'un poids importun :
Il sera méprisant; cela sort du commun.
La liberté pour lui ne serait qu'une entrave :
Ses délices seront d'être un brillant esclave.
Des élans du génie il fera peu de cas;
Mais il dira des riens qui seront délicats.
Il sera sans vigueur, mais il aura des grâces.
Nul feu, nul sentiment; mais d'aimables grimaces.

Il sera faux, mais doux; louangeur, mais loué;
Perfide, mais adroit; méchant, mais enjoué.
Il sera donc parfait, si je sais bien le prendre.
Plus de bruit: vous voyez qu'il n'est que de s'entendre.

A vrai dire, l'accueil fait par Araminte aux deux enfants semble justifier le système de Timante. Alexis se présente le premier. Il s'est levé de bon matin et, bien qu'on soit encore en hiver, il a découvert, sous la neige, quelques fleurs, pensant qu'elles paraîtront d'autant plus précieuses à sa mère. Mais c'est en vain qu'il cherche à faire valoir son bouquet :

C'est de la perce-neige, admirable en couleur,
Une vraie hyacinthe, une charmante fleur;
La première surtout qu'on trouve à la campagne.
Elle plaît, car toujours le beau temps l'accompagne.
N'est-il pas vrai, maman, que cette fleur vous plaît ?

Araminte répond froidement :

Beaucoup, mon fils, beaucoup. Mais c'est fort mal, fort laid,
D'aller courir les champs quand le froid est extrême.

Jules s'avance à son tour, « portant un bouquet de fleurs *artificielles* », et débite avec affectation un compliment ridicule, œuvre de Timante, qui n'a pas craint de comparer Araminte à Vénus Ravie de ces fadeurs, la tante embrasse son neveu avec « ivresse », et l'exalte aux dépens de son fils :

Voyez-vous, Alexis, le cousin vous fait honte.
Il a de moins de vous près d'un an, de bon compte :
Vous ne m'avez jamais rien dit comme cela.

Aussi Jules reçoit un bel exemplaire des Fables de La Fontaine, tandis qu'Alexis doit se contenter d'un cornet de bonbons. Heureusement, Damis, frère d'Araminte, homme de bon sens, et le sage de la pièce, répare l'injustice de sa sœur en promettant à son neveu un *vrai cheval*. Alexis est transporté .

Jules, je vais avoir un cheval magnifique
Un cheval véritable ! un superbe animal!

JULES.

Tu sais donc, mon cousin, te tenir à cheval?

ALEXIS.

Comment! si je le sais? Dans la grande prairie,
Déjà cinq ou six fois jusqu'à la laiterie
A cheval j'ai couru; même d'un pistolet,
En courant, j'ai tiré sur le blanc, s'il vous plaît:
Pan! pan!

JULES.

Un pistolet? mais un pistolet tue.
Et tu n'avais pas peur?

ALEXIS.

Pas plus qu'une statue,
Je ne bouge, cousin, quand le coup part. Moi, peur?

C'est la revanche de l' « enfant de la nature ». Cependant Timante a si bien manœuvré, qu'Araminte a congédié Ariste. Le malheureux précepteur s'est retiré chez un ami. Celui-ci essaie de le consoler de sa disgrâce, en lui montrant qu'après tout, la faute d'Araminte retombera sur elle et sur son fils :

... L'enfant en pâtira :
C'est un malheur pour lui; mais tant pis pour la mère :
Sa douleur quelque jour en sera plus amère.
Du reste, vous aurez perdu sept ans de soins :
Voilà tout, et peut-être un bon sujet de moins.

Ariste relève ce mot qui lui fournit matière à une tirade d'un souffle assez élevé. C'est le morceau capital de la pièce, celui qui devait faire éclater tous les bravos :

Un bon sujet de moins? Que venez-vous de dire?
Pour vous désabuser, ce mot seul doit suffire.
Serait-ce donc si peu qu'un bon sujet de moins?
De leur grand nombre, ami, vos yeux sont-ils témoins?
Ces hommes précieux, véritablement hommes,
Les voit-on fourmiller dans le siècle où nous sommes
Dans le besoin pressant où s'en trouve l'État,
Savez-vous ce qu'un homme, un seul, est en état

D'y produire de bien, quand la bonne culture
A versé dans son cœur l'amour de la nature?
Oh! comment en tracer l'effet avantageux!
(Il prend Chrisalde par la main et par son air, sa chaleur, son attitude, appelle sa forte attention.)
Pour n'y vivre que d'herbes ou d'insectes fangeux,
Supposez-vous jeté dans une île déserte,
Quand vous venez à faire, un jour, la découverte,
Dans la poche ou les plis de votre vêtement,
D'un grain de blé, d'un seul... O quel ravissement!
Quel espoir tout à coup élargit vos idées!
Que vos plaines déjà vous semblent fécondées!
Comme vous abritez dans le creux de la main
Ce trésor qui pourrait suffire au genre humain!
Avec quel saint amour vous préparez la terre
A qui vous confiez ce germe salutaire!
Comme vous épiez, sur le sol accroupi,
La pointe de verdure où doit naître l'épi!
Avec quels soins prudents, quand son tuyau s'élève,
D'une eau pure et de sel vous nourrissez sa sève!
Comme à tous ses progrès, attentif et présent,
Vous écartez de lui tout voisin malfaisant!
L'épi mûrit enfin, et ce seul grain fertile,
De ses nombreux enfants couvre bientôt votre île.
Instruit par la nature et par la vérité,
Tel croissait Alexis pour la postérité.

Pendant que les deux amis s'entretiennent, on frappe à la porte, on entre. C'est Alexis qui se jette dans les bras de son maître. Prévenu par « un bon vieux domestique » du départ d'Ariste, il s'est juré de le rejoindre. Mais comment a-t-il pu se diriger à travers des rues inconnues et découvrir la maison de Chrisalde? C'est grâce à l'éducation pratique qu'il a reçue, grâce à une *leçon de choses* qu'il n'a pas oubliée.

Écoutez, écoutez! comme plus je marchais
Moins je trouvais la rue et ce que je cherchais,
Je me suis avisé d'une bien bonne chose;
Si je vous ai trouvé, ma boussole en est cause.
(Il tire sa boussole.)
Ma boussole aujourd'hui m'a conduit à ravir.
Nous trouvâmes, aux champs, comme il faut s'en servir.
Ma boussole ce soir m'est venue à l'idée :
Vous allez voir comment ma marche s'est guidée.

Maman loge au midi; Chrisalde, juste au nord,
Aux deux bouts de Paris. Bien, je pose d'abord,
Sur le bout d'une borne, au premier réverbère,
Ma boussole qui tourne : et voyez ma colère;
C'était tout au rebours que s'adressaient mes pas :
Chrisalde loge ici, moi j'allais par là-bas.
Je change de chemin. De ruelle en ruelle,
Je consulte l'aiguille, et je vais droit comme elle;
Si bien qu'en cette rue, enfin, je suis venu :
Au bout de quatre pas, je me suis reconnu;
J'ai découvert bientôt cette maison sans peine,
Et je suis arrivé, mon ami, hors d'haleine.

Voilà nos gens réunis; rien ne les séparera plus. Nous avons dit plus haut qu'Araminte, éclairée sur la fourberie de Timante, est trop heureuse de voir Ariste rentrer dans sa maison. Il y achèvera l'éducation d'Alexis et l'État ne sera pas privé d'un « bon sujet ».

On peut juger, par les citations que nous avons faites, du caractère des *Précepteurs*. C'est moins une pièce à thèse, car les caractères sont trop arbitraires, qu'une naïve apologie du système d'éducation de Rousseau. Au moment où l'*Émile* était encore en pleine vogue, on comprend que cette pièce, en dépit des défauts du style et de la faiblesse de l'intrigue, ait reçu un accueil favorable. Mais depuis longtemps les personnages de Fabre d'Églantine ont perdu toute chance de reparaître jamais sur un théâtre. Ils ont passé des lumières de la scène dans l'ombre discrète des bibliothèques. C'est là qu'on peut se plaire encore, après certaines lectures préparatoires, à les évoquer. Aussi M. H. Durand a-t-il droit à tous nos remerciements pour avoir mis les *Précepteurs* à leur vraie place, dans une collection de livres pédagogiques, à côté de l'*Émile* et à distance respectueuse de Molière.

A. W.

COMPARAISON DE L'EFFECTIF SCOLAIRE

DES ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES ET COURS COMPLÉMENTAIRES

(GARÇONS ET FILLES)

Au 31 octobre 1892 et au 31 octobre 1893.

		Au 31 octobre 1892		Au 31 octobre 1893		ÉLÈVES en PLUS
		ÉCOLES	ÉLÈVES	ÉCOLES	ÉLÈVES	
GARÇONS	Écoles primaires supérieures.	197	19.334	205	20.140	806
	Cours complémentaires. . . .	381	9.295	392	9.998	703
GARÇONS : total des élèves en plus au 31 octobre 1893. . .						1.509

		Au 31 octobre 1892		Au 31 octobre 1893		ÉLÈVES en PLUS
		ÉCOLES	ÉLÈVES	ÉCOLES	ÉLÈVES	
FILLES	Écoles primaires supérieures.	80	7.530	81	8.002	472
	Cours complémentaires. . . .	154	4.374	157	4.742	368
FILLES : total des élèves en plus au 31 octobre 1893 . . .						840

Résumé.

Au 31 octobre 1893, les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires de garçons étaient fréquentés par. 1.509
élèves de plus qu'au 31 octobre 1892.

Au 31 octobre 1893, les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires de filles étaient fréquentés par 840
élèves de plus qu'au 31 octobre 1892.

TOTAL des élèves en plus au 31 octobre 1893. . . 2.349

DISPENSAIRES GRATUITS

POUR ENFANTS MALADES

Jusqu'à ces dernières années, l'assistance médicale était donnée aux enfants malades dans les hôpitaux spéciaux et dans les bureaux de bienfaisance.

Les hôpitaux sont des établissements où, depuis des siècles, la charité et la science ont accumulé des ressources que nulle part ailleurs on ne saurait trouver. Ils sont dirigés, à Paris comme dans les grandes villes, par des médecins instruits et dévoués, qui sont l'élite de la profession. Nuit et jour, enfants ou adultes peuvent y trouver un abri contre le froid, la faim, la maladie.

A côté de ces avantages inappréciables, les hôpitaux présentent cependant de sérieux inconvénients.

Ils rapprochent les uns des autres des enfants malades qui peuvent se contagionner réciproquement. Quels que soient les progrès de l'hygiène et les merveilleux résultats obtenus par les méthodes antiseptiques, il n'est encore que trop vrai et trop fréquent qu'un enfant, entré à l'hôpital pour une maladie peu grave, y contracte une maladie nouvelle qui l'emporte ou prolonge indéfiniment son séjour dans les salles.

Au point de vue moral, l'hôpital ne prête pas moins à la critique. Il sépare l'enfant de sa famille : il le prive des caresses qui lui sont dues. Il habitue la mère à ne plus remplir son devoir maternel.

A l'hôpital, il est vrai, il y a un service externe de consultations, auquel les mères peuvent apporter leurs enfants; mais les hôpitaux sont situés dans des quartiers éloignés : la mère pourra bien, un jour, abandonner son ménage, son travail, ses autres enfants, pour venir à la consultation; mais elle ne pourra pas, chaque jour, renouveler le sacrifice : si donc il s'agit d'une maladie qui ait besoin d'être suivie, elle se trouvera acculée à ce triste dilemme : ou abandonner son enfant dans les salles de l'hôpital, ou le soigner irrégulièrement, c'est-à-dire mal.

Le bureau de bienfaisance, situé au centre de l'arrondissement, présente sur l'hôpital plusieurs avantages. Mais le bureau de bienfaisance réunit dans une promiscuité malsaine tous les âges, toutes les misères, toutes les maladies. Il faut à l'enfant un médecin spécial, une thérapeutique spéciale, il lui faut des salles particulières, un local approprié.

Entre la famille pauvre, l'hôpital et le bureau de bienfaisance, il y avait donc une lacune que les dispensaires ont essayé de combler.

Le premier dispensaire fondé en France et même en Europe est dû à la généreuse initiative du D[r] Gibert du Havre (1875). Et l'on a pu dire,

à juste titre, que du premier coup le Dr Gibert a su trouver la formule exacte du but à atteindre et des moyens à employer pour réussir : car, depuis 1875, tous les dispensaires fondés à Paris, en province ou à l'étranger, l'ont été sur le modèle de celui du Havre, et partout les résultats obtenus ont été heureux.

Situés au centre des quartiers que leurs clients habitent, les dispensaires sont à la portée des mères de famille qui peuvent chaque jour y conduire leurs enfants malades. Si elles sont empêchées de le faire, une voisine, une fille aînée peut les remplacer; les enfants, dès qu'ils sont un peu grands, sept, huit ou dix ans, peuvent venir seuls.

Grâce au voisinage du dispensaire, les études ne sont pas interrompues. Les enfants, une fois qu'ils sont inscrits et que le traitement est indiqué, peuvent, tout en se soignant, suivre l'école. Ils viennent au dispensaire avant l'ouverture ou après la sortie des classes.

Ce ne sont pas seulement les enfants gravement malades qui se présenteront à la consultation : d'autres en imminence de maladie y trouveront un précieux secours. Dans les familles aisées, à la moindre préoccupation, les mères font appel à leur médecin et souvent, sans avoir de médicaments à faire prendre, elles arrivent, par un régime indiqué, à enrayer les conséquences d'une imprudence ou d'un accident; tout au moins, elles calment leur inquiétudes.

Pour les mères indigentes, le dispensaire remplacera le médecin de famille, et la médecine préventive, inconnue jusqu'ici de la classe ouvrière, répandra des habitudes d'hygiène et de précautions qui profiteront aux familles, aux enfants, et conséquemment au pays tout entier.

Les dispensaires ainsi compris sont donc des instituts tout à la fois de thérapeutique et d'hygiène.

L'organisation et le fonctionnement d'un dispensaire sont chose fort simple.

Local. — Comme local, il faut quatre pièces. Une première salle garnie de bancs, où attendent les consultants et dans laquelle peut se faire l'administration des médicaments; une deuxième salle, isolée, pour les contagieux; une troisième, plus petite, pour le médecin; une quatrième, le plus vaste possible, où se font les pansements, où l'on donne les injections nasales, oculaires, auriculaires.

Soit dans une partie de cette salle, soit dans une annexe, il faut prévoir une installation de douches chaudes et froides.

Personnel. — Réduit au minimum, le personnel doit se composer d'un médecin, d'un dentiste, d'une surveillante pour faire les pansements et administrer les médicaments, d'une femme de service pour entretenir dans tout l'établissement la plus stricte propreté, pour appliquer rigoureusement, et tous les jours, les divers procédés de désinfection et prévenir ainsi les cas de contagion.

Fonctionnement. — Deux séances par jour sont obligatoires. A la séance du matin, consultation du médecin, administration de médicaments, pansements, et douches. A celle du soir, administration de médicaments, pansements et douches.

Médicaments. — Très exceptionnellement et le matin seulement, par le médecin, certains médicaments sont délivrés aux malades pour être pris à leur domicile. En règle générale, les médicaments sont administrés au local même du dispensaire.

Bains et douches. — Dans les grandes villes et à moins de ressources particulières, il sera toujours exceptionnel qu'on puisse donner des bains de baignoires. Ils devront être remplacés par des douches froides et chaudes. Chez un grand nombre d'enfants, le mauvais état général n'a pas d'autres causes que le non fonctionnement d'une peau sale.

Installés dans les conditions que nous venons de résumer, les dispensaires sont un mode d'assistance peu coûteux et, dans les divers établissements fondés soit à Paris, soit en province, les chiffres de la dépense se sont sensiblement rapprochés.

Une journée de traitement coûte de 20 à 30 ou 40 centimes par tête; le nombre des journées par maladie est en moyenne de 20 à 25 : le traitement d'une maladie comporte ainsi une dépense de 5 à 7 francs.

Dans un hôpital, la journée de malade est de 2 fr. 50 à 3 francs: pour 20 à 25 journées, la dépense s'élève de 60 à 75 francs.

La dépense moyenne au dispensaire ne représente donc que le dixième environ de ce qu'elle est à l'hôpital, et cependant, pour un très grand nombre de cas, le résultat obtenu est tout aussi favorable; de plus, l'enfant a eu le double avantage de rester dans sa famille et de n'être exposé à aucun danger de contagion.

On peut donc dire avec M. le ministre de l'intérieur (Circulaire du 15 septembre 1887) :

« Créer des dispensaires, c'est faire bénéficier des milliers de pauvres d'une médication prompte et rationnelle; c'est faire l'économie de beaucoup de journées d'hôpital et de beaucoup de maladies; c'est en un mot accroître le capital de santé qui est un des principaux éléments de la richesse publique et de la force d'un pays. »

Dr Dubrisay.

UN PROGRAMME DE TRAVAUX MANUELS

POUR LES ÉCOLES PRIMAIRES DE FILLES

Le Conseil départemental d'Eure-et-Loir a récemment adopté, ainsi que l'y autorise l'article 16 de la loi du 30 octobre 1886, un programme spécial pour les travaux manuels dans les écoles primaires de filles. C'est là une excellente initiative, propre à encourager l'enseignement des travaux manuels, un peu négligé parfois dans les écoles de filles. Aussi est-il à souhaiter que cet exemple soit suivi. Nous avons pensé qu'il serait intéressant de placer ce programme sous les yeux des lecteurs de la *Revue*.

Cours élémentaire.

OCTOBRE

Pliage, découpage, tressage [1].
Tissage. — Étude du point. Point devant. Point de reprise.
Couture. — Ourlet.

NOVEMBRE

Pliage. — *Découpage.* — *Tressage.* — *Tissage.* — Continuation des exercices du mois précédent.
Couture. — Ourlet. Point de marque sur canevas.

DÉCEMBRE

Pliage. — Boîte, cocotte, bateau, rosaces, etc.
Découpage. — *Tressage.* — *Tissage.*
Couture. — Ourlet. Assemblage de points de marque sur canevas.

JANVIER

Continuation du pliage [2], etc.
Couture. — Ourlet. Étude du point arrière. Couture au point arrière. Marque sur canevas,
Tricot. — Crochet. Étude du point. Confection d'un fichu.

---

1. Les travaux de pliage, découpage, tressage, tissage, alterneront avec les travaux de couture, au moins pendant six mois, au cours élémentaire. Si ce cours comprend une deuxième section, on continuera dans cette section les travaux en papier pendant toute l'année.

2. A partir du deuxième trimestre, les travaux en papier seront moins fréquents.

FÉVRIER

Travaux en papier (suite).
Couture. — Couture au point arrière. Lettres sur canevas. Apprendre à copier un modèle.
Tricot. — Confection de fichus, manchettes, etc.

MARS

Travaux en papier (suite).
Couture. — Ourler torchons, serviettes. Assembler morceaux au point arrière. Marque.
Tricot. — Étude du point aux aiguilles. Mailles à l'endroit.

AVRIL

Couture. — Point de piqûre sur canevas, puis sur grosse toile.
Tricot. —Étude de la maille à l'envers.

MAI

Couture. — Piqûre sur linge plus fin. Marque sur grosse toile.
Tricot. — Bande aux aiguilles.

JUIN

Couture. — Piqûre sur linge plus fin. Point de reprise sur canevas, puis sur grosse toile.
Tricot. — Côtes.

JUILLET-AOUT

Couture. — Ourlet. Point arrière. Piqûre. Reprise.
Tricot. — Au crochet et aux aiguilles.

Cours moyen.

OCTOBRE

Couture. — Ourlet ordinaire et ourlet piqué. Couture à points arrière.
Tricot. — Tricot au crochet. Points divers pour fichus, couvertures, etc.

NOVEMBRE

Couture. — Couture rabattue (mise d'un morceau à un coin). Surfilage. Surjet.
Tricot. — Chaussons. Bas. Fichus.

DÉCEMBRE

Couture. — Raccommodage d'un torchon (mise d'un morceau). Point d'X sur flanelle.
Tricot. — Suite.

JANVIER

Couture. — Raccommodage de linge de-corps (morceaux à coutures rabattues). Reprise.
Tricot. — Bas, chaussons, etc.

FÉVRIER

Couture. — Repriser du linge, des bas. Raccommodage.
Tricot. — Continuation des exercices du mois précédent.

MARS

Couture. — Raccommodage. Confection d'un tablier de cuisine monté à fronces.
Tricot. — Bas.

AVRIL

Couture. — Raccommodage. Confection d'un jupon monté à fronces. Ourlet piqué. Marque.
Tricot. — Jupon.

MAI

Couture. — Raccommodage. Point de boutonnière.
Tricot. — Dentelle au crochet.

JUIN

Couture. — Raccommodage. Poser un poignet. Boutonnière. Confection de brassières, petites chemises.
Tricot — Dentelle au crochet.

JUILLET-AOUT

Couture. — Point d'épine et point de chaînette. Marque sur le linge.
Tricot. — Dentelle au crochet.

Cours supérieur.

OCTOBRE

Couture. — Raccommodage (reprises et morceaux). Coupe et confection d'objets simples (tabliers de cuisine, jupons).
Tricot. — Bas, fichus, jupons, etc.

NOVEMBRE

Couture. — Raccommodage. Coupe et confection d'une camisole.
Tricot. — Comme le mois précédent.

DÉCEMBRE

Couture. — Raccommodage. Coupe et confection d'une chemise d'enfant. Poignets piqués.
Tricot. — Suite.

JANVIER

Couture. — Continuation des exercices du mois précédent.
Tricot. — Dentelle au crochet pour garnir la chemise.

FÉVRIER

Couture. — Coupe et confection d'un pantalon.
Tricot. — Robe de bébé. Jupon.

MARS

Couture. — Pantalon (suite).
Tricot. — Continuation des exercices du mois précédent.

AVRIL

Couture. — Gilet de flanelle garni de point d'épine et de feston.
Tricot (suite).

MAI

Couture. — Gilet de flanelle (suite). Raccommodage des gilets.
Tricot (suite).

JUIN

Coupe. — Faire le patron d'un corsage de robe avec mesures exactes.

JUILLET-AOUT

Coupe. — Comme le mois précédent.

DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE
EN HOLLANDE

La Hollande a toujours passé et passe encore aujourd'hui pour le pays où l'étude des langues étrangères est le plus en faveur. Si sa position géographique lui en fait une loi naturelle, les nécessités du commerce et de l'industrie la lui imposent. A la réserve du latin et du grec, qui sont en honneur dans les universités, du malais et des éléments du chinois qui sont exigés de l'administration coloniale, il n'y a que trois langues modernes, le français, l'anglais et l'allemand, qui soient inscrites sur les programmes officiels. On ne peut enseigner l'une de ces trois langues que si l'on est muni d'un diplôme délivré soit par la commission *ad hoc* de l'enseignement primaire, soit par celle qui juge des aptitudes pour l'enseignement secondaire, ou moyen. Ces deux commissions, instituées à nouveau chaque année, sont nommées par le gouvernement. Elles ne siègent qu'une fois par an, pendant un mois; pour l'ordinaire, les sessions coïncident avec les vacances d'été, ce qui permet d'interrompre le moins possible le service de l'enseignement. Sous le règlement actuellement en vigueur, ne sont admis à se présenter pour le diplôme primaire d'enseignement des langues que ceux qui peuvent produire leur brevet d'instituteur. Aux examens du diplôme secondaire ou moyen, il faut justifier de ses aptitudes pédagogiques par une épreuve écrite et une épreuve orale. A en juger par les nombreux manuels à l'usage des aspirants et par l'affluence de ces derniers, qui y voient un moyen d'avancement, l'obtention du diplôme, surtout pour le français, est très recherchée.

Des trois langues modernes enseignées dans les écoles, le français a eu jusqu'ici le mérite incontesté de servir de base à l'étude des deux autres. Il y a lieu de se demander pourquoi ce n'est pas l'allemand plutôt qui remplit ce rôle, puisque aussi bien c'est une langue qui présente des affinités étroites avec l'idiome du pays et celle qui fournit le plus fort contingent aux publications scolaires et pédagogiques rédigées en langue hollandaise. Les considérations de ce genre se font jour, en effet, de temps à autre, mais elles ne tiennent pas devant la préférence marquée du public pour le français, préférence qui remonte à l'époque de la domination des ducs de Bourgogne et qui s'explique en partie par ce fait que le pays a toujours ressenti le contre-coup des grands événements politiques et littéraires dont la France a été le théâtre. Constatons, pour nous en tenir à la situation présente et à ses origines, que l'étude de la langue française est considérée comme devant faire partie intégrante de toute éducation distinguée, et que les moins privilégiés au point de vue de l'instruction tiennent à se donner ce vernis d'élégance que leur communique la plus légère

teinture de cette langue. Ajoutons d'ailleurs que la langue française n'est inscrite que comme facultative sur le programme d'études de l'instruction primaire. Dans la plupart des communes importantes, une ou plusieurs écoles municipales sont chargées de donner cet enseignement, et le régime des classes a pour conséquence qu'elles n'arrivent à inculquer aux élèves que tout juste ce qu'il leur faut pour qu'il spuissent suivre ensuite avec fruit les cours d'enseignement moyen. Je reviendrai tout à l'heure à cette dernière catégorie d'études. En attendant, j'appellerai « grammaire » l'étude préparatoire ou primaire du français. La « grammaire » donc, telle qu'elle est enseignée dans les écoles primaires publiques, est proportionnée aux besoins des populations. Dans les grands centres, le niveau en est sensiblement plus élevé que dans les petites localités, parce qu'il faut tenir compte du grand nombre des enfants de la classe peu aisée, futurs employés de commerce et d'administration, empêchés de poursuivre le certificat d'études moyennes, et auxquels il faut pourtant une certaine initiation à la connaissance du français. Il existe en outre des écoles primaires libres, qui se recrutent dans les classes aisées et parmi les fils des hauts fonctionnaires; elles ont conservé le caractère des ci-devant écoles dites « françaises », c'est-à-dire de celles qui avaient incorporé dans leurs programmes une partie notable de ce qui constitue à présent l'enseignement moyen. Les langues y figurent en première ligne, de manière à préparer les élèves à l'admission dans les classes supérieures de l'enseignement moyen. La « grammaire » y occupe la place d'honneur, et on ne regarde pas à la dépense quand il s'agit d'attacher à la maison un spécialiste de nationalité suisse ou française. Les établissements de ce genre, internats pour la plupart, peuvent être considérés comme autant d'entreprises dont l'exploitation plus ou moins heureuse tient à des circonstances fortuites; un trait leur est commun, qui est de conserver une certaine tradition que je qualifierai de « francisante », parce qu'il semble qu'elle ait été inaugurée par des réfugiés français; la méthode paraît discutable en ce qu'elle respecte certains errements surannés et embarrasse prématurément les jeunes pensionnaires de textes classiques qui ne sont pas encore à leur portée. Les cours de « grammaire », dans les autres écoles libres comme dans les écoles publiques payantes des grandes villes, ont des allures plus modestes; on y applique des méthodes intelligentes, qui tendent en particulier à multiplier les exercices pratiques de conversation, et dont les résultats sont des plus satisfaisants. A Amsterdam, l'usage s'est maintenu dans quelques-unes des écoles municipales, de même que dans les institutions libres, de charger un spécialiste de leçons supplémentaires, particulièrement consacrées aux exercices ci-dessus. Ce système a entre autres avantages celui de provoquer l'émulation des instituteurs de classe, ceux-ci n'ayant pas toujours parachevé leur éducation pratique en la matière. Il est regrettable que la ville ait décidé de supprimer cet emploi par extinc-

tion. Enfin, les écoles rurales, comme les écoles gratuites dans les grandes villes et celles qui relèvent des consistoires et des fondations religieuses, ne s'occupent que très rarement de « grammaire ». Il convient de mentionner à part la ville d'Amsterdam, qui a créé depuis quelques années un cours du soir destiné aux élèves méritants des écoles gratuites.

Au point de vue du budget, l'enseignement de la « grammaire » est traité sur le pied des autres branches : le gouvernement vient en aide aux communes pour le quart de leurs dépenses en matière d'instruction primaire, sans s'inquiéter de savoir si la « grammaire » est réduite ou non à la portion congrue. Les mœurs hollandaises ne comportent pas jusqu'ici la gratuité absolue; il y a néanmoins dans la plupart des villes des écoles de quartier gratuites, où sont admis les enfants des assistés et de ceux qui déclarent ne pouvoir acquitter la redevance scolaire. Le bénéfice de la gratuité est également acquis aux enfants des campagnes dans les mêmes conditions : ils sont admis, le cas échéant, à l'école publique, à côté de leurs camarades payants. Il existe par contre un groupement administratif des écoles fondé sur le montant de la rétribution scolaire : ainsi Amsterdam a ses écoles de première classe ou gratuites, celles de deuxième classe avec un écolage de trente *cents* (soixante centimes) payables tous les quinze jours, celles de troisième classe où les élèves paient 22 florins par an, et enfin celles de quatrième classe à 75 florins. Les premières, deuxièmes et quelques-unes des troisièmes sont mixtes; la plupart des troisièmes et les quatrièmes sont des écoles spéciales aux garçons ou aux filles. Les quatrièmes de filles peuvent garder leurs élèves jusqu'à dix-huit ans accomplis; on y apprend, de plus que dans les écoles de garçons, l'allemand, l'anglais, les mathématiques, la comptabilité et l'histoire ancienne. La « grammaire » n'étant pas comprise dans le programme régulier des écoles de première et de deuxième classe, la municipalité s'est donc inspirée d'une sage politique, en atténuant ce que la classification par fortune pouvait avoir de trop exclusif par l'institution, près de ces écoles, d'un cours annexe de français, celui du soir, mentionné plus haut. Les enfants les mieux doués se trouvent ainsi préparés à poursuivre plus tard des études qui ne peuvent être abordées sans une certaine connaissance de cette langue.

Je ne m'attarderai pas ici à des réflexions sur l'étude de la « grammaire » dans les écoles normales, militaires, agricoles et autres; il suffira de constater le fait qu'elle n'est jamais reléguée au second plan, et qu'en général elle fait valoir ses droits aux examens d'admission et de sortie.

Après ce qui précède, il ne sera pas sans intérêt de dire quelques mots des ouvrages adoptés pour l'enseignement en question. Pendant très longtemps, on s'en était tenu à quelques livres qui n'ont pas cessé d'être excellents, mais qui ont fini par lasser l'intérêt.

Grâce à la liberté laissée à l'initiative personnelle du directeur de l'école ou de l'instituteur en chef, les ouvrages traitant la matière se sont multipliés dans les dernières années; dans le nombre, certaines grammaires, assez claires, s'inspirant de la méthode des Larousse, des Poitevin, des Noël et Chapsal, etc., sont assez généralement suivies. Malgré cette abondance et cette perfection relative, on aspire toujours à mieux faire, et les éditions nouvelles se succèdent rapidement. Est-ce un bien, est-ce un mal? Faut-il voir dans cette ardeur de produire un élan vers la « seconde patrie », la France? Faut-il l'attribuer au désir des auteurs de se singulariser? Il est difficile de se prononcer là-dessus, tout effort dans la bonne voie demandant à être encouragé. Toutefois, il sera permis de faire observer que le mérite est double quand un auteur s'est attaché à ne donner que ce qu'il peut dire sien.

L'enseignement moyen proprement dit ne compte que trente ans d'existence et n'a réussi que lentement à conquérir les sympathies universelles. Si l'école primaire, malgré la lutte des partis, malgré l'absence de toute loi qui la rende obligatoire, est devenue l'éducatrice attitrée de la nation, l'école moyenne n'a pas cessé jusqu'à ce jour d'être considérée comme une initiatrice à des connaissances souvent traitées d'abstruses. On lui en veut d'être trop parfaite, de se mêler de trop de détails, de ne pas assez consulter les goûts des populations. Il y a donc lieu de se féliciter de la voir gagner du terrain et aspirer à devenir une institution d'un caractère foncièrement national. Ses points d'attache avec l'école primaire s'accusent tous les ans plus nombreux. Les cours sont de trois et de cinq ans. Elle n'a qu'à se louer de l'empressement que mettent à la fréquenter ceux qui se destinent à une carrière rémunérée par l'Etat; elle dispute même aux gymnases (établissements parallèles, moins nombreux, préparant aux cours des facultés, ayant pour base des études le latin et le grec) une fraction de leur clientèle. En ce qui concerne la place faite au français dans cet enseignement, les observations qui suivent seront peut-être de quelque intérêt.

On s'attache quelquefois trop à l'étude scrupuleuse des règles et de leurs exceptions, on passe peut-être trop de temps à bourrer la mémoire de tout ce qu'un professeur distingué a traité de « chinoiseries »; la logique étroite, impérieusement réclamée par les sciences, est adaptée à des exercices de traduction qui visent plutôt à la correction de la phrase qu'au développement de la pensée. Cela tient sans doute à la nécessité où l'on se trouve de ne sacrifier aucune des trois autres langues, ni aucune des autres branches (l'allemand, l'anglais, le hollandais, les mathématiques, l'histoire nationale, l'histoire naturelle, la géographie de la Hollande et des colonies, la géographie universelle, la géographie physique et la cosmographie, l'histoire naturelle, la physique, la chimie, le dessin d'imitation, le dessin linéaire, l'économie sociale, l'économie politique, la mécanique, la tenue des livres),

et de ne s'arrêter qu'à ce qui porte le cachet officiel de l'utilité. Par une contradiction apparente, mais qui s'explique par le désir de former ce que les Anglais appellent *an accomplished scholar*, on se tourne donc naturellement du côté des œuvres littéraires contemporaines, qui d'ailleurs excitent vivement la curiosité des Hollandais. En effet, la pratique prolongée des thèmes leur donnant, d'une manière à peu près exacte, le moyen de comprendre au besoin les œuvres classiques, ils se disent en règle avec les siècles antérieurs, et ils n'ont rien de plus pressé, si toutefois leur disposition d'esprit les y porte, que d'enrichir leur vocabulaire ; cela leur permet de se rendre compte, sans se donner trop de mal, des questions d'actualité littéraires débattues en France. C'est pour répondre à ces préoccupations que certains professeurs, donnant dans le modernisme à outrance, font connaître, dès qu'ils commencent à en entrevoir la possibilité, les auteurs contemporains, tels que Alphonse Daudet *(la Belle Nivernaise)*, Francisque Sarcey *(le Siège de Paris)*, Sandeau *(Sacs et Parchemins)*, Theuriet, Coppée, Eugène Manuel, Emile Souvestre, Erckmann-Chatrian; quitte à faire goûter plus tard les beautés de La Fontaine, de Molière, de Corneille, de Racine, voire même des grands auteurs de ce siècle : Hugo, Lamartine, Musset, de Vigny.

Insensiblement et par les seuls conseils du bon sens, on se trouve donc rapproché de la méthode rationnelle, laquelle va du connu à l'inconnu, laquelle encore fait passer le jeune Hollandais par les mêmes phases que l'écolier français. La seule différence qui subsiste, c'est qu'il faut tâcher d'obtenir par l'école ce que ne donne pas la vie journalière. La part faite aux difficultés matérielles, le fil conducteur de la méthode mène sans transitions brusques, à travers les broussailles de la route, du français élémentaire de l'école primaire au français classique des grands écrivains. Inutile d'ajouter qu'adroitement maniée, et par une sorte de compensation, la langue française, à peu près comme le latin en France, devient un instrument précieux et pour former le style, et pour enrichir le fonds lexicologique des élèves. Ceux-ci sont animés quelquefois d'une belle ardeur qui tend à dépasser le but prescrit par le programme, et il n'est pas rare de les voir cultiver dans leurs moments perdus les littératures de l'antiquité et des grands siècles modernes. Des professeurs délégués pour les interroger à l'examen de sortie en vue de l'obtention du diplôme ont quelquefois constaté avec satisfaction que leurs candidats savaient établir des parallèles assez réussis entre les grands écrivains du dix-septième siècle et les grands modèles de l'antiquité. Ces résultats surprenants ne sont que l'exception, il est vrai, et les réponses faites pour décourager les efforts des professeurs les plus habiles ne laissent pas d'être fréquentes; toutefois remarquons que, dans le nombre des jurisconsultes, des orateurs politiques, des magistrats et des illustrations des universités, on en trouverait dont l'éducation classique n'a été qu'accessoire, et qui doivent l'éclat de leur nom à l'esprit

essentiellement progressiste qui préside à l'enseignement moyen, à cette largeur de vues que donne l'étude attentive et comparée des langues vivantes, parmi lesquelles la langue française occupe une si large place.

Je signalerai, en terminant, un fait qui mérite d'être remarqué : il y a quelques années on a créé, à la Faculté des lettres de l'université de Groningue, une chaire de langue française. C'est un cours analogue à celui des Hautes Études de la Sorbonne. Le plan d'études est nécessairement restreint : le titulaire, M. A.-G. Van Hamel, ne peut qu'incidemment faire des excursions dans le domaine de la poésie et de l'éloquence. Il paraît cependant que le programme tend de plus en plus à se plier aux *desiderata* de ceux qui font du diplôme d'aptitude pour l'enseignement moyen le but de leurs efforts. Professeur et élèves sont aux essais et aux tâtonnements, d'où devra sortir l'école normale supérieure des langues modernes. Ils se disent que le patronage du gouvernement, acquis, ou peu s'en faut, à toutes les études préparatoires, et dont témoignent assez, en matière d'enseignement élémentaire, les écoles normales primaires, ne saurait ici non plus faire défaut. D'autre part, de ce que la langue et la littérature françaises ont bien tardé à recevoir dans nos Facultés la place d'honneur qu'elles méritent, il ne faut pas conclure que professeurs et étudiants aient jamais négligé de les cultiver; au contraire, ils se sont toujours livrés à ces études et ne cessent pas de le faire avec prédilection : ils s'en sont toujours aidés dans leurs savantes théories. L'éloge de l'érudition hollandaise à ce point de vue, comme à tant d'autres égards, n'est plus à faire.

L'opinion publique est aussi des plus favorables à cet égard. C'est un axiome que le savant français ne saurait pas ne pas être aimable, et c'est pour cette raison encore que toute digression en terre française, de la part des sommités scientifiques, est légitimée par le suffrage du public. Ce même public, renseigné en cela par les journaux et les revues, met de l'amour-propre à connaître les auteurs français en renom; les traductions, les représentations théâtrales le mettent en goût et le portent à lire les ouvrages dans leur langue originale. Les recherches scientifiques, les progrès industriels, le mouvement artistique et littéraire en France trouvent des admirateurs passionnés dans les coins les plus retirés des Pays-Bas. Ajoutons, pour conclure, que, sans se vanter d'être des lecteurs assidus de Désiré Nisard, les Hollandais sont de son avis quand il a dit : « Que rien n'est si charmant que la prose française ».

Amsterdam, 1893.

J.-E. Polak.

LES ÉCOLES PROFESSIONNELLES

POUR LES JEUNES FILLES, EN BELGIQUE

Historique et organisation administrative. — On connaît la prospérité de l'enseignement professionnel en Belgique. Les institutions qui s'y rattachent sont extrêmement variées. Elles comprennent : l'*école industrielle*, l'*école professionnelle*, le *cours professionnel*, l'*atelier* d'*apprentissage*, l'*ouvroir*, l'*école ménagère*, la *classe ménagère* [1].

Les unes ne s'adressent qu'aux garçons (écoles industrielles), les autres sont communes aux deux sexes (écoles professionnelles, ateliers d'apprentissage). D'autres enfin ne conviennent naturellement qu'aux filles (ouvroirs, écoles ménagères). Toutes ressortissent au ministère de l'industrie et des travaux publics.

Écoles industrielles. — Voici comment est conçue l'école industrielle. Nous en donnons la définition, — d'après le rapport de 1886 sur la situation de l'enseignement industriel et professionnel en Belgique, — parce qu'une partie de ses caractères se retrouvent dans le type de l'école professionnelle féminine :

« L'école industrielle a pour but de donner à l'ouvrier une instruction scientifique qu'il ne peut acquérir à l'atelier, de développer son intelligence en l'initiant à la connaissance des lois générales qui président à la transformation de la matière, afin de le soustraire graduellement à la tyrannie de la routine et de lui procurer ainsi les moyens d'augmenter la valeur économique de son travail, et d'améliorer par cela même sa condition matérielle. »

Le programme de l'enseignement comprend le dessin avec ses applications, la géométrie, le calcul, la comptabilité, les notions de physique et de chimie, la mécanique, l'hygiène, l'économie industrielle. Il subit des modifications suivant les besoins des industries locales. Ainsi, l'on enseigne, d'après les localités, la chimie industrielle, la métallurgie, la théorie de la coupe des pierres, l'exploitation des mines, le tissage, la teinture, les applications de l'électricité, la conduite des machines à vapeur. L'enseignement manuel ne figure pas au programme de l'école industrielle, où les élèves sont admis à douze ou quatorze ans. Les études durent de trois à quatre années.

Écoles professionnelles. — L'école professionnelle donne des connaissances techniques et *pratiques*. La connaissance d'un métier est donc ce qui la caractérise essentiellement. L'enseignement théo-

1. Ces deux dernières catégories d'établissements, écoles ménagères et classes ménagères, feront l'objet d'un article spécial dans un prochain numéro.

rique qu'elle offre est à la fois général (comme tel, il comprend les branches des études primaires et moyennes) et spécial (en ce qu'il comprend les connaissances théoriques appropriées à la profession).

Toutes ces écoles poursuivent, en outre, un but moralisateur en soustrayant l'élève ou l'ouvrier à l'influence malsaine de l'atelier libre. Le but de toutes ces institutions, presque toutes dues, à l'origine, à l'initiative privée, soutenues par l'autorité communale, a, en effet, toujours été double : faire des ouvriers instruits et habiles, affranchis de la routine et pourvus d'une bonne moralité.

Les mêmes vues ont inspiré les fondateurs de l'enseignement professionnel des femmes. La première école de jeunes filles où elles furent appliquées date de 1865. Elle fut créée à Bruxelles, rue du Marais, par l'Association pour l'enseignement professionnel des femmes, sur le modèle des écoles françaises dites Élisa Lemonnier, fondées depuis 1862 à Paris par la Société pour l'enseignement professionnel des femmes. En 1868, la ville de Bruxelles la reconnut comme établissement communal.

Dès 1873, l'initiative privée créait, à Bruxelles, une autre école professionnelle féminine, qui fut aussi adoptée par la commune en 1882. L'année suivante s'ouvrait à Anvers une école moyenne professionnelle, destinée à préparer une partie des élèves pour les écoles normales, et à former les autres à l'apprentissage d'un métier. Bientôt cette école devint exclusivement professionnelle, abandonnant ainsi la préparation à l'école normale, que suffisaient à assurer les diverses écoles primaires et moyennes de la région. La ville l'adopta en 1879.

C'est encore l'initiative privée qui, appuyée du concours communal, fonde en 1887 l'école professionnelle de Verviers. Le nombre de ces sortes d'écoles s'accroît chaque jour. Mons, Gand, Liège, Schaerbeck, etc., en ont de communales. L'Association pour l'enseignement professionnel des femmes a récemment ouvert à Bruxelles, rue de Terre-Neuve, une école professionnelle et ménagère. Leur mode d'origine et de développement est presque toujours celui-ci : fondées par des particuliers, industriels, intéressés ou philanthropes, elles sont adoptées par la commune et reçoivent des subsides de la province et de l'État.

La fondation d'écoles professionnelles met en jeu des intérêts très divers, quelquefois opposés : intérêts particuliers des industriels, des patrons, intérêts particuliers des ouvriers ayant droit à une bonne éducation professionnelle qui leur permette de trouver dans leur métier un sûr gagne-pain ; intérêt plus général de l'industrie nationale. Aussi l'État n'intervient-il pas directement dans la création de ces établissements ; il les encourage par voie de subvention dès qu'ils satisfont à cette première condition : être utiles.

Au point de vue administratif, les écoles professionnelles sont libres, communales, ou provinciales.

L'État participe généralement pour la moitié dans les dépenses d'installation (mobilier et outillage), pour un tiers ou deux cinquièmes

dans le subside annuel. Les autres ressources et les bâtiments doivent être fournis par la commune, la province, les sociétés, les particuliers. Actuellement, l'État subsidie 260 écoles de tous genres (professionnelles, industrielles, ménagères). En 1887-1888, on comptait 33 écoles industrielles recevant des subsides de l'Etat pour un total de 235,000 francs, et 18 écoles professionnelles, dont 5 de filles, recevant ensemble un subside de 103,000 francs. En retour de la subvention officielle, les écoles doivent accepter l'inspection du gouvernement et soumettre programmes et nominations à l'agrément du ministère.

Un conseil d'administration fonctionne dans chaque école; il a des attributions étendues. C'est lui qui choisit le personnel, dresse le projet de budget, arrête les comptes, exerce la haute surveillance sur les études et la discipline. Les nominations, les budgets et les comptes sont d'ailleurs soumis à l'approbation des administrations communales et gouvernementale, qui donnent des subsides.

Les élèves entrent à l'école, à l'âge de douze ou treize ans, après un examen d'admission portant sur les connaissances primaires. Ces écoles professionnelles ne sont pas gratuites. Le conseil d'administration fixe le chiffre de la rétribution, variable suivant les localités (Verviers, 12 francs par trimestre; Liège, 70 francs par an; Anvers, 60 francs; Bruxelles, 60, 84, 120 francs). Des bourses d'études, des admissions gratuites et à prix réduits, sont accordées en grand nombre.

Organisation pédagogique. — L'enseignement est organisé comme dans nos écoles françaises. Il comprend des cours généraux, obligatoires, en principe, pour toutes les élèves, et des cours spéciaux. Des dispenses peuvent être accordées aux jeunes filles qui possèdent suffisamment les matières d'instruction générale, pour leur permettre de suivre plus de cours spéciaux. Rien d'uniforme dans la distribution de la journée. Dans certaines écoles, les cours généraux ont lieu l'après-midi, et les cours spéciaux le matin; dans les autres, c'est l'ordre inverse. La durée des études varie de trois à cinq années.

Les études moyennes forment la base des cours généraux : français, flamand, arithmétique, histoire, géographie, notions de sciences, notions d'éducation (Anvers), d'hygiène, d'économie domestique, géométrie, dessin, ouvrages manuels, chant, gymnastique.

Les cours spéciaux comprennent les matières suivantes : commerce (tenue de livres, arithmétique commerciale, anglais ou allemand, rédaction commerciale); confection, couture, lingerie; fleurs (Anvers, Bruxelles, Liège); dessin de dentelles, de broderies, de fleurs; peinture sur porcelaine, sur étoffe, éventails, sur verre (Liège, Bruxelles); dessin d'après le plâtre et d'après nature.

A l'école de la rue du Poinçon (Bruxelles), il a été institué un cours préparatoire aux emplois des postes et télégraphes, des chemins de fer. Il n'y a, d'ailleurs, pas de programme uniforme. Ainsi à Liège,

les langues étrangères font partie des cours généraux; l'histoire littéraire est un cours spécial.

Les cours professionnels et l'organisation du travail varient également suivant l'école et les conditions économiques de la région. Ainsi les industries se rattachant à la couture sont exercées partout, c'est le fond même de l'enseignement professionnel féminin; les ateliers de fleurs ne sont installés que dans les villes très commerçantes (Anvers, Bruxelles, Liège). La peinture sur porcelaine est enseignée à Bruxelles, à Liège, à Anvers, à Verviers; la peinture sur étoffe, à Bruxelles (rue du Marais), à Liège; les plumes, articles de jais, à Bruxelles (rue de Terre-Neuve); la broderie sur soie, velours, drap, à Bruxelles (rue du Poinçon).

Quelques écoles, comme celles de la rue de Terre-Neuve (Bruxelles), de Schaerbeek, etc., ont ajouté à leur programme des cours de cuisine et de ménage.

Quant à l'exploitation de l'atelier, elle n'est pas non plus soumise à un mode unique. Tantôt, ce sont les élèves qui apportent elles-mêmes les objets à confectionner, objets fournis par la famille ou par leur propre clientèle; tantôt, c'est le professeur qui apporte la matière à ouvrer, soit qu'elle travaille pour son propre compte, soit qu'elle travaille pour le compte de maisons particulières. Dans ce cas, les élèves reçoivent une rémuuération, plutôt considérée comme une récompense de leur assiduité et de leur habileté que comme un salaire (Liège).

Le plus souvent, c'est le professeur du cours qui s'occupe de pourvoir l'école de travail et qui veille à l'écoulement des produits. Il se trouve payé de ses frais par la main-d'œuvre de ses élèves.

Des certificats de capacité sont délivrés aux jeunes filles qui subissent avec succès un examen devant un jury composé d'inspecteurs de l'État et de personnes compétentes dans chacune des branches enseignées. Ces diplômes paraissent délivrés avec discrétion et après des épreuves sérieuses. On exige, par exemple, de l'aspirante au brevet de confectionneuse, le croquis fait séance tenante d'un costume; le dessin du patron du corsage à exécuter; la confection du costume. L'appréciation porte sur la composition, la coupe et la façon. On ajoute à ces épreuves d'examen, subies devant un jury, trois objets faits à l'école, sans l'aide de la maîtresse, et une rédaction (description de costume).

L'examen du brevet de dessin comporte une épreuve en perspective, un dessin d'après nature ou d'après le plâtre, une composition au choix de l'élève de dessin industriel (broderies, dentelles).

L'examen du brevet de commerce porte sur la correspondance commerciale, le droit commercial, la géographie, l'écriture, l'arithmétique commerciale, la comptabilité.

Une exposition publique de travaux d'élèves a lieu chaque année, et l'école fait l'acquisition d'objets choisis parmi les meilleurs

travaux. Ces objets constituent le musée scolaire industriel, véritable répertoire historique de l'œuvre de la maison.

Le système des récompenses accordées aux élèves diffère d'une école à l'autre : là, les distributions de prix sont maintenues; ailleurs, elles sont remplacées par des excursions scolaires.

Personnel.— Dans les écoles fondées par l'Association pour l'enseignement professionnel, le personnel de chaque établissement est composé d'une directrice, d'institutrices chargées de donner alternativement les cours généraux et les cours de commerce; de maîtresses de couture, de confection, de lingerie, de fleurs artificielles, de professeurs de dessin, de peinture, de chant, de langues; d'assistantes attachées aux cours de dessin et de confection.

Une conférence présidée par un inspecteur réunit périodiquement tous les membres du personnel enseignant. Elle a pour objet la critique d'une leçon professionnelle et d'une leçon scientifique données chacune par une institutrice désignée au sort.

A la rentrée des classes, le conseil d'administration et le personnel s'entendent sur les modifications à introduire dans l'organisation pédagogique de l'école.

Suivant les ressources des budgets, la directrice est chargée ou non d'enseignement.

Mobilier.— Les écoles que nous avons visitées à Bruxelles, à Liège, à Gand, à Verviers, etc., sont, en général, installées dans des locaux appropriés; les salles de classe, de dessin, les ateliers sont bien éclairés, vastes; le matériel des cours professionnels suffisant. Il n'en est pas de même pour l'outillage des cours de sciences. Bien qu'il ne s'agisse pas, dans une école professionnelle de filles, de suivre un programme aussi développé qu'à l'école moyenne, on ne peut admettre pourtant que les leçons de physique et de chimie soient purement verbales. Et c'est inévitablement ce qui arrive dans les écoles où les collections ne consistent guère qu'en un petit nombre de planches de deux ou trois instruments (un disque de Newton, un électrophore). Pour combler cette lacune, la maîtresse a recours au procédé d'emprunt : elle invite les élèves à apporter elles-mêmes les matériaux et appareils pour les expériences. Celles-ci sont alors laissées au choix des élèves.

Cette pauvreté des collections, à peine atténuée par l'ingéniosité et la bonne volonté des maîtresses et des élèves, doit, en définitive, empêcher toute coordination dans les leçons de sciences, stériliser un enseignement qui exige de sa nature une méthode concrète, expérimentale.

L'école moyenne professionnelle, comme celle de Liège, bénéficie, à cet égard, de son double caractère; elle possède un mobilier et un outillage scolaire beaucoup plus riches. Là, quand les appareils importants (télégraphe, presse hydraulique, etc.) n'existent pas dans

le cabinet de physique de l'école, les jeunes filles les vont voir fonctionner à l'école industrielle des garçons où les conduisent leurs professeurs.

Budget. — L'organisation des écoles belges correspondant exactement à celle de nos écoles françaises, il nous paraît intéressant de citer quelques chiffres établissant le prix de revient de l'élève dans les deux pays voisins.

Les rapports officiels auxquels nous empruntons les chiffres pour la Belgique sont déjà un peu anciens (1884 et 1888). En 1884, le budget des dépenses de l'école professionnelle d'Anvers se décomposait ainsi (les frais de loyer ne sont pas compris) :

Personnel . . Fr.	24,499 56	
Matériel	13,185 19	
TOTAL . . .	37,684 75	pour 159 élèves.

Dépense par élève : 237 francs.

En 1887-1888 : 41,500 francs pour 241 élèves, soit 172 francs par élève.

L'école de la rue du Poinçon, à Bruxelles, dépensait, en 1884, 34,000 francs pour 281 élèves. Coût de l'élève : 121 francs. En 1887-1888, la dépense était de 22,800 francs pour 353 élèves, soit, par élève, 92 francs.

L'école de la rue du Marais avait un budget de 58,400 francs, pour 433 élèves, soit, par élève, 134 francs.

Mons avait un budget de 21,450 francs pour 110 élèves, soit 195 francs par élève.

Au 31 décembre 1891, les deux écoles Elisa Lemonnier, à Paris, dépensaient 130,848 francs pour 370 élèves (353 francs par élève).

Le budget de 1892 donne pour les écoles professionnelles de la Ville de Paris les chiffres suivants :

École de la rue Fondary :

Personnel . . . . Fr.	57,560	
Matériel	27,800	
Bourses d'habillement.	1,900	
TOTAL . . Fr.	87,260	pour 217 élèves, soit 402 francs par élève.

École de la rue Bouret :

Personnel . . . . Fr.	51,950	
Matériel	32,550	
Bourses d'habillement.	4,900	
	89,400	pour 219 élèves.
A déduire : loyer . . .	9,300	
TOTAL. . Fr.	80,100	soit 361 francs par élève.

Ecole de la rue Bossuet :

Personnel . . . . Fr.	59,550	
Matériel	20,700	
Bourses d'habillement.	4,100	
Total. . Fr.	84,350	pour 286 élèves, soit 294 francs par élève.

École de la rue Ganneron :

Personnel . . . . Fr.	40,600	
Matériel	17,000	
Bourses d'habillement.	6,600	
Total. . Fr.	63,600	pour 162 élèves, soit 392 francs par élève.

École de la rue de Poitou :

Personnel . . . . Fr.	63,000	
Matériel	45,000	
Bourses d'habillement.	»	
	108,000	pour 230 élèves.
A déduire loyer. . . .	28,500	
Total. . Fr.	79,500	soit 345 francs par élève.

Résultats. — Il est évident que, par le fait même de son existence, l'école professionnelle de filles atteint le but moral qu'elle poursuit, et qui est de soustraire l'adolescence à l'influence pernicieuse de l'atelier. En outre, ce milieu scolaire est essentiellement favorable à son développement intellectuel.

Mais l'école professionnelle remplit-elle aussi exactement son autre destination, qui est de faire des ouvrières, des employées habiles, des agents producteurs enfin, capables de gagner leur vie et de soutenir le bon renom de l'industrie nationale? Des renseignements particuliers recueillis surtout auprès des directeurs d'école, sur les carrières suivies par les élèves, leurs études terminées, il ressort que ces jeunes filles trouvent généralement l'emploi de leur savoir professionnel dans des conditions satisfaisantes : elles s'établissent chez elles comme confectionneuses ou deviennent contremaîtresses dans les magasins ; elles obtiennent des emplois de caissières, de comptables, de typographes, dans le commerce et l'industrie. Les membres des conseils d'administration qui ont des établissements à eux les emploient de préférence, comme l'imprimeur Lebègue, à Bruxelles. Les élèves des cours de dessin trouvent des leçons, deviennent dessinatrices dans les fabriques de dentelles où, d'ailleurs, elles sont plutôt occupées à transformer qu'à créer, les modèles venant généralement de Paris. Enfin, quelques-unes parviennent à l'emploi de maîtresses d'écoles professionnelles.

Il serait à désirer qu'une enquête générale fût instituée sur les emplois que ces élèves ont trouvés dans la vie pratique, sur les conditions de salaire qui leur ont été faites. Les directrices et les membres des conseils d'administration qui exercent un patronage sur leurs anciennes élèves sont bien placés pour recueillir ces renseignements qui, centralisés par l'administration, donneraient les plus utiles indications générales sur les résultats effectifs, positifs, de l'enseignement professionnel scolaire.

Nous avons pu constater, au cours de nos visites dans les écoles et ateliers, que des efforts considérables, et les plus intelligents, étaient faits pour approprier exactement l'enseignement à son objet. Le dessin, par exemple, est partout enseigné au point de vue de la profession choisie par l'élève. Les apprenties tailleuses, lingères, brodeuses, sont fort exercées au croquis de costumes, d'ornements, soit qu'elles les créent, soit qu'elles reproduisent ou modifient des costumes placés sous leurs yeux, pliés, roulés, drapés, ou des dessins de journaux de modes. Le dessin géométrique, placé à la base de l'enseignement, présente toujours des applications industrielles, relativement aux métiers féminins, bien entendu : broderies, décorations d'étoffes, de verre, etc.

Nous avons remarqué de fort jolie lingerie (robes d'enfants), de la confection, de couture très soignée, mais manquant peut-être parfois de grâce et de légèreté dans la façon et la garniture. Dans certaines écoles, l'élève est préparée à deux spécialités : confection et lingerie, modes et fleurs, pour lui permettre de parer aux éventualités des mortes-saisons de l'une ou de l'autre profession. C'est la méthode française de Mme A. Guerre qui est le plus suivie dans l'enseignement de la coupe. Les fleurs nous ont paru peu expressives : à Liège, cependant, la fleur demi-fine avait bon air. La fabrication du corset n'est pas introduite à l'école professionnelle; on la tient pour peu rémunératrice, les corsets manufacturés fournissant à peu près à toute la consommation. De même pour les chapeaux; l'école est considérée comme un milieu peu favorable à cet apprentissage; les modèles viennent de Paris à chaque renouvellement de saison et les copies se vendent en magasin, à des prix assez bas.

L'enseignement de l'économie domestique et de l'hygiène figure au programme de toutes les écoles, et varie suivant la valeur des maîtresses et l'installation matérielle. Nous avons trouvé parfois dans les cahiers d'élèves, l'écho d'excellents conseils et la reproduction de dessins véritablement suggestifs, notamment à propos de l'usage et de l'abus du corset. « L'engin meurtrier que la femme recherche avec tant d'ardeur et qui fait son véritable martyre » était pris vigoureusement à partie ; et, en regard du réquisitoire, se dressaient deux croquis : l'un, montrant le squelette comprimé par le funeste appareil; l'autre, le squelette dans son développement normal. Mais nous craignons fort que l'application de ces notions scientifiques ne dépasse

point les dessins, car, en quittant des yeux les cahiers, nous apercevons les tailles serrées à l'excès des indociles disciples. « Les mères, nous disent les maîtresses, sont les premières à donner le mauvais exemple à leurs filles, soit en se serrant elles-mêmes excessivement, soit en aidant leurs filles à tirer énergiquement les lacets. »

Espérons que cet enseignement de l'hygiène, si bien à sa place dans une école de filles adultes, ne restera pas lettre morte sur tous les points. S'il est faible contre la mode, il a sans doute plus de chance de venir à bout de la routine et de l'ignorance, qui sont des puissances moins souveraines. Certains programmes d'hygiène nous ont frappés par leur côté éducatif. C'est ainsi qu'à l'école de la rue de Terre-Neuve, à Bruxelles, la directrice, une institutrice distinguée et une mère de famille, croit devoir insister dans ses causeries sur l'hygiène infantile, ne craint point de parler à ces jeunes filles, qui bientôt entreront en ménage, des soins à donner chaque jour aux enfants (alimentation, usage du biberon, emmaillotage); leur enseigne des notions pratiques sur les soins à donner aux malades (pansements, cataplasmes, ventouses); les entretient du mariage, des conditions d'un bon choix, de la nécessité de faire passer la question de santé avant la question d'intérêt, etc.

Des cours d'économie domestique appliquée (cuisine et ménage) sont, en outre, annexés au programme de certaines écoles professionnelles. Ils existent, notamment, dans celle dont nous venons de parler, à l'école de Schaerbeck, etc. La distribution du temps est variable, comme toujours en Belgique, d'une école à l'autre; dans l'une, la semaine est partagée entre ces trois séries d'occupations : deux jours à la cuisine, deux autres jours au ménage, et les deux derniers à la couture (Schaerbeck). Ailleurs (rue de Terre-Neuve), l'élève a environ de dix-huit à vingt leçons par an pour l'ensemble des travaux ménagers, ce qui fait soixante leçons pour les trois années.

L'école professionnelle, ainsi entendue, doit évidemment préparer des femmes sérieuses, aptes à surveiller ou à faire elles-mêmes tous les ouvrages domestiques, y compris la confection des vêtements de la famille.

Cours professionnels, ateliers d'apprentissage, ouvroirs. — Nous avons indiqué ces variétés dans l'énumération des établissements professionnels. Les *cours*, comme leur nom l'indique, s'appliquent à un genre quelconque de travail qu'une femme peut exercer chez elle : confection, couture, coupe, lingerie, fleurs, broderie. On n'y donne aucun enseignement scientifique, seulement du dessin appliqué aux métiers féminins.

Les *ouvroirs* sont des institutions dans lesquelles le patron, les maîtresses, cherchent de l'ouvrage pour le compte des élèves qui y travaillent. Celles-ci sont payées suivant leurs aptitudes professionnelles. Ces maisons peuvent être subsidiées par la commune et l'État.

Dans ce cas, l'administration exige que l'ouvroir, non plus que l'*atelier d'apprentissage* qui est une deuxième forme de l'ouvroir, ne livre aux magasins, ou aux particuliers et aux corporations, aucun ouvrage à des prix inférieurs à ceux qu'on demande généralement dans le commerce. L'administration ne veut pas que, sous couleur de philanthropie, ces établissements fassent concurrence à l'industrie privée. Ce sont des ouvrages communs de lingerie que l'on y fait.

Dans l'atelier d'apprentissage, une place est donnée à l'enseignement primaire. Cependant, dans celui de Jemelle, fondé en 1877, l'enseignement n'est que manuel. Le programme comprend: couture à la main et à la machine, confection des vêtements ordinaires, tricot, lavage, repassage, raccommodage, et tous les travaux accessoires qui font la bonne ménagère et l'ouvrière de campagne. Les cours durent deux années. L'âge d'admission est fixé à quatorze ans. L'école est gratuite. L'ouvrage est fourni par les magasins et les particuliers. En 1884, le salaire mensuel moyen était de 14 francs. Certaines élèves ont atteint 30 francs.

On le voit, l'organisation de l'enseignement professionnel féminin est assez variée et subordonnée aux besoins régionaux. Tous les degrés de l'éducation professionnelle y sont représentés : dans l'école professionnelle proprement dite de la grande ville, on vise à former des employées et des ouvrières d'élite, complètes, capables de créer et de diriger. L'école professionnelle et ménagère formera plutôt des ouvrières sachant exécuter, imiter. Les cours professionnels procurent aux femmes les moyens de tirer parti de leurs connaissances spéciales dans l'intérieur du ménage, et l'atelier d'apprentissage fait des ouvrières ordinaires.

Mme C. RAUBER.

HOMMAGE RENDU A UN PÉDAGOGUE

Dans le courant du mois dernier a eu lieu au Musée pédagogique une touchante cérémonie. Les amis de M. Defodon avaient ouvert une modeste souscription qui n'a pas tardé à être couverte, surtout par le personnel de l'instruction primaire, à l'effet d'ériger un buste à l'ancien professeur d'école normale, à l'ancien inspecteur de Paris, à l'ancien directeur du *Manuel général*, à l'ancien bibliothécaire du Musée pédagogique, à l'écrivain et à l'ami. L'exécution du buste a été confiée à M. Croisy, qui a su faire revivre dans le marbre, avec beaucoup de talent et de vérité, la physionomie de M. Defodon dans ses années de force et de jeunesse. L'inauguration de ce buste avait été fixée au dimanche 14 janvier, dans la grande salle de lecture du Musée. Un grand nombre de souscripteurs avaient répondu à l'appel du Comité; parmi les personnes présentes se trouvaient MM. Henri Marion, professeur à la Sorbonne, Michel Bréal, professeur au Collège de France, Brouard, Jost, Steeg, inspecteurs généraux de l'enseignement primaire, Lacombe, inspecteur général des Archives, Auvert, Chaumeil, Delapierre, Gaillard, inspecteurs primaires, Mlle Saffroy, directrice de l'école normale supérieure de Fontenay-aux-Roses, MM. E. Ferry, maire du IXe arrondissement, Rissler, maire du VIIe arrondissement, Edouard Petit, professeur au lycée Janson de Sailly, Comte, membre du Conseil supérieur, un grand nombre de directeurs et directrices, adjoints et adjointes des écoles primaires de Paris. MM. Buisson et Gréard, absents de Paris ce jour-là, s'étaient fait excuser. Mme veuve Defodon assistait à la cérémonie.

Lorsque le voile qui couvrait le buste fut enlevé, M. Brouard, président du Comité, prononça quelques paroles de remerciement aux souscripteurs et à l'artiste, et de pieux souvenir aux belles et bonnes qualités de M. Defodon.

M. Chaumeil, au nom du Comité des inspecteurs primaires de la Seine, a rappelé brièvement la vie de son ancien collègue :

« Après avoir longuement enseigné aux maîtres par le journal et le livre, il devint maître à son tour. Son enseignement à l'école normale d'instituteurs de la Seine révéla en lui le pédagogue pratique que les études théoriques ne donnent pas toujours. Il n'avait aucune prétention à l'éloquence; il parlait à un auditoire de futurs maîtres comme il entendait qu'ils parlassent eux-mêmes à leurs jeunes élèves. Les écoles d'application annexées aux écoles normales primaires ont moins d'influence sur l'éducation professionnelle des instituteurs que la méthode d'enseignement de leurs professeurs. On est porté à enseigner comme on a appris, et on se plie difficilement à une autre méthode...

De professeur, M. Defodon devint inspecteur primaire à Paris. C'était pour lui l'avantage de contrôler les résultats de sa méthode, retrouvant, dans les écoles confiées à sa surveillance, beaucoup de ses anciens élèves. Les résultats étaient bons; par ses directions, il les rendit meilleurs encore. Il donna surtout aux instituteurs l'exemple d'un travail incessant; il était bien convaincu que seul l'effort continu de la pensée conserve la vigueur de l'esprit, en répare les pertes, le renouvelle, le rajeunit et lui donne un rayonnement utile.

La mission de l'inspecteur est très délicate, surtout à cause des questions de personnes. Il faut à un homme, pour diriger d'autres hommes, sans préjudice pour personne, l'expérience de la vie, la connaissance des hommes et beaucoup de philosophie. Il y a une philosophie qui n'est qu'un scepticisme amer, désenchanté, pouvant donner de l'indulgence, mais une indulgence sans bienveillance. La philosophie sympathique qui découle de la considération des côtés élevés de notre nature, ainsi que de ses côtés faibles qui nous empêchent d'atteindre à la perfection, nous rend seuls bons, indulgents et secourables. C'est par la bonté que M. Defodon a fait régner autour de lui la confiance, le respect et la bonne volonté. »

M. Mayeur s'est exprimé au nom des instituteurs :

« Charles Defodon ne pouvait disparaître de notre mémoire. Ses conseils, ses directions, ses travaux avaient pénétré jusqu'au plus humble des établissements scolaires. Son œuvre reste; le personnel enseignant continue à s'en inspirer. Il revit ainsi en permanence à l'école, il y existe dans nos leçons. Son souffle y réside; son action s'y exerce par une continuelle mise en pratique de ses principes pédagogiques...

L'hommage spontané rendu aujourd'hui à M. Defodon, à un ami, à un conseiller des instituteurs, à un propagateur des principes de la pédagogie française, est donc une chose bien naturelle et, ici, parfaitement à sa place. Dans ce lieu, environnée de nombreux témoignages de la transformation de notre enseignement primaire, son image va reposer; ce sourire bienveillant et cordial que nous lui connaissions, si bien rendu par ce marbre, sera, pour nos successeurs, comme l'expression du bien dont il fit l'unique objet de sa vie. »

M. J. Masson est venu rendre témoignage à son professeur au nom des anciens élèves de l'école normale d'Auteuil :

« A l'ouverture de cette école, en 1872, M. Defodon y fut nommé professeur de langue française. Je me souviens, aussi nettement que si ce souvenir datait d'hier, de l'impression qu'il produisit sur les élèves dès sa première leçon. Il était alors âgé de quarante ans environ. Il avait les traits réguliers et agréables, le regard d'une grande douceur, la physionomie fine et souriante; à ces dons naturels, il ajoutait cette fleur de politesse, cette grâce aisée, ce fini que donne une éducation littéraire achevée et le commerce de la bonne compagnie. Pauvres garçons à peine dégrossis par l'école primaire, lorsque nous vîmes au milieu de nous cet homme aimable, qui réalisait si peu l'idéal... très sévère que nous avions conçu du professeur, qui nous

interpellait en disant : « Monsieur », qui nous priait de « vouloir bien passer au tableau », qui nous remerciait d'une bonne réponse comme si nous lui eussions rendu un service personnel, nous fûmes d'abord un peu étonnés, presque intimidés, puis bientôt rassurés et enfin séduits. Ah ! c'est que les manières de notre professeur n'étaient point faites de l'élégance apprêtée du mondain qui cherche à briller, et dont la courtoisie, tout extérieure et superficielle, n'est qu'une forme de la coquetterie; nous sentions chez lui la politesse sincère et, partant, sérieuse sous des dehors gracieux, de l'homme qui respecte dans son élève la personnalité humaine et qui, par les égards qu'il lui témoigne, cherche à lui donner la conscience de sa valeur morale et de sa dignité propre.

L'avenir ne fit que confirmer nos impressions premières, et transforma en attachement durable le vif attrait que Charles Defodon avait exercé sur nous dès l'abord. C'est qu'aussi il aurait fallu être bien insensible pour ne point aimer ce professeur dont la patience, la douceur, et par-dessus tout la bonne humeur semblaient inaltérables. C'était un optimiste, et il le déclarait volontiers. Oh! je me doute bien qu'avec sa finesse d'observation, l'envers des choses ne lui échappait point, et que son expérience de la vie avait dû lui apporter plus d'une déception et quelque amertume: il n'en laissait rien paraître, en présence des jeunes gens du moins. Il était de ceux qui pensent que pour rendre les hommes bons, il faut les croire tels, et leur faire comprendre qu'on les juge ainsi. »

M. Jules Steeg, directeur du Musée pédagogique, a reproduit à son tour quelques-uns des traits de la physionomie morale de M. Defodon:

« C'est bien ici — a-t-il dit — que se trouvait marquée la place d'un buste élevé en mémoire de M. Defodon, c'est dans le Musée pédagogique, dans cette paisible maison, ce foyer, ce conservatoire, cette bibliothèque centrale de l'enseignement primaire; c'est dans cette institution dont il a été un des premiers et des plus utiles organisateurs. Il a donné sa vie entière à nos écoles, à la pédagogie; il n'a pas été ni voulu être autre chose qu'un pédagogue. Et il a montré ce qu'est un vrai pédagogue. Il a montré qu'on peut être pédagogue et aimer les enfants, qu'on peut être pédagogue et avoir de la bonté, de la simplicité, de la bonne grâce; qu'on peut être pédagogue et avoir de l'esprit, du meilleur et du plus fin.

Quelques-uns affectent de confondre le pédagogue et le pédant. Le pédant est rogue, il est raide, il est dur, il est infatué de lui-même, il est sot. Je viens, par contraste, de faire le portrait de M. Defodon; il était tout le contraire du pédant. Qui ne se rappelle ce doux sourire, cette affabilité, cette modestie, cet attachement sans phrases à son devoir; sa bienveillance pour les enfants, pour les maîtres, sa bonhomie qui n'était pas dénuée de malice, et l'émotion avec laquelle il accueillait toute souffrance, toute misère?

Tout homme d'école qu'il était, et professeur et administrateur, et investi de responsabilités, il était loin de croire que tout fût parfait; il ne s'enfermait pas dans le passé, dans l'habitude, dans l'étroite ornière de la routine.

Il aimait le progrès, il le recherchait, il l'indiquait, il le pratiquait.

Il avait confiance dans la vérité, dans les bons instincts de l'âme humaine, dans les forces propulsives de la raison, et il marchait en avant.

Il a été du bon combat. Il a vécu dans des années tragiques, — paisibles en apparence, et les luttes dont je parle n'ont fait couler que des paroles et de l'encre. Mais il y avait en dessous la plus grande des guerres, celle où est engagé l'avenir du monde moderne. M. Defodon a pris sa place au poste de combat, sans jamais lâcher pied, ni faiblir, ni tenter de céder ou de reculer. Si nous avions ici M. le directeur de l'enseignement primaire, qui vous fait exprimer ses regrets de n'avoir pu venir, si nous y réunissions tous les ministres qui se sont succédé pendant ces rudes années au ministère de la rue de Grenelle, tous vous diraient que cet homme modeste, qui ne se fût pas attendu à revivre ici dans le marbre, a été l'un de leurs plus fidèles et solides collaborateurs et soutiens. Sans des hommes comme lui, de bon métal et de bonne trempe, l'œuvre colossale qui a été entreprise fût restée en route.

Or, il n'y en a pas de plus haute et de plus urgente. Nous vivons dans un temps où se posent les plus redoutables problèmes, où la démocratie, victorieuse de tant d'obstacles, en a trouvé de nouveaux et d'inattendus sur sa route. Qui résoudra ces problèmes? Qui écartera ces obstacles? Ce sont ceux qui élèvent les générations de l'avenir. C'est l'école — ou ce ne sera personne.

Je me reporte en esprit aux années où notre ami Defodon, jeune et intelligent, avait l'avenir devant lui. Entre tant d'autres carrières qui pouvaient solliciter son choix, qui pouvaient lui offrir des satisfactions d'amour-propre, d'ambition ou de gain, la singulière idée, n'est-ce pas, d'aller choisir la carrière de l'enseignement, et encore de l'enseignement primaire! Dessiner ainsi sa vie d'avance, la renfermer délibérément dans de telles limites, n'était-ce pas aberration et folie?

Non, c'était sagesse. Je pense que s'il eût eu à le refaire, quand il a trop tôt quitté ce monde, il l'eût refait. Je ne sache pas de plus noble vocation que celle d'éducateur, de plus digne des ambitions des gens d'esprit et de cœur. C'est là, en effet, qu'est la clef des choses futures, c'est là que se trouve le sentiment de l'espérance et de la confiance.

Soyons donc courageusement et simplement, nous aussi, des éducateurs. Ce sera honorer la mémoire de M. Defodon que de marcher sur ses traces, que de travailler dans son esprit, que d'avoir, comme lui, l'amour de nos écoles, la foi dans le progrès, la patience, la persévérance, et aussi, et surtout, comme lui, la bonté qui fond les obstacles, parce qu'elle gagne les cœurs! »

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

La science agricole, avec son empirisme traditionnel, s'est longtemps tenue en dehors des sciences expérimentales proprement dites : physique, chimie, physiologie végétale, etc. Systématiquement, elle voulait vivre de sa vie propre; et tout contact avec les savants, qu'on nommait dédaigneusement les *agriculteurs en chambre*, paraissait dangereux au point de vue de la pratique courante. Arrière les théoriciens ! Il leur était interdit de pénétrer dans l'arche sainte, — *res sacra.*

Il a fallu que la vapeur, l'électricité, les chemins de fer vinssent transformer radicalement les conditions économiques des sociétés modernes et rendre promptes et faciles les relations commerciales de peuple à peuple, pour que le cultivateur se décidât enfin à secouer son inertie. En présence d'une ruine certaine, s'il persistait plus longtemps dans son système routinier d'exploitation du sol, il a dû courber la tête et adorer ce qu'il avait brûlé. Le progrès a été presque insensible d'abord; il est aujourd'hui manifeste.

La chimie et la physiologie végétale ont concouru pour une bonne part à l'amélioration de nos procédés de culture ; elles ont résolu, dans ces derniers temps, nombre de problèmes dont la solution intéressait au plus haut point l'agriculteur. Dès lors, la marche en avant s'est accentuée de jour en jour.

Un collaborateur éminent de la *Revue pédagogique*, M. Dehérain, de l'Institut, a publié, en 1892, un traité de chimie agricole [1] qui nous fournit un tableau complet des progrès accomplis par cette science, au grand profit de l'agriculture pratique. C'est avec une compétence toute spéciale, une rare clarté d'exposition et une impartialité de discussion évidente que M. Dehérain expose et discute, dans son livre, les questions si délicates relatives au développement des végétaux, à la constitution et à l'analyse de la terre arable, à l'emploi des amendements et des engrais. L'auteur a d'ailleurs une autorité légitimement acquise en la matière. Par

---

1. *Traité de chimie agricole*, par P.-P. Dehérain, membre de l'Institut ; grand in-8° de 900 pages, G. Masson, éditeur.

ses travaux déjà anciens sur la végétation, par ses expériences récentes exécutées à la ferme de Grignon, il a élucidé lui-même, avec grand succès, quelques-uns des plus intéressants problèmes de la physiologie végétale.

Je voudrais voir le traité de chimie agricole de M. Dehérain entre les mains de nos professeurs d'école normale et de nos instituteurs. L'exposé des faits et des expériences est toujours clair et méthodique, et les résultats désormais acquis à la science sont rendus saisissables pour tous. Que nos maîtres en vulgarisent la connaissance parmi les populations agricoles qui les entourent, ils auront rendu un service signalé à l'agriculture de notre pays.

Je ne saurais, dans une causerie scientifique dont la première qualité doit être la brièveté, aborder les nombreuses questions de chimie appliquée à l'agriculture qui sont traitées dans le livre de M. Dehérain. J'en signalerai seulement quelques-unes, ne serait-ce que pour allécher le lecteur et lui inspirer le désir de les étudier, avec tous les détails qu'elles comportent, dans l'ouvrage lui-même.

Et d'abord, montrons, par un exemple qui aura au moins le mérite de l'actualité, quel grand intérêt, pour l'agriculteur, s'attache à l'analyse chimique de la terre arable. Il a besoin, dans certains cas, de connaître non seulement la nature et l'état physique des éléments qui la constituent, mais encore la proportion en poids de ces mêmes éléments.

A la suite de l'invasion du vignoble français par le phylloxéra, on chercha, de tous les côtés, les moyens de conjurer les ravages du terrible puceron. On s'arrêta finalement à trois procédés :

1° *La submersion des vignes contaminées*, méthode excellente et sûre, mais applicable malheureusement dans un nombre de cas fort restreint;

2° *Les insecticides : sulfure de carbone*, *sulfo-carbonate de potassium*, etc. Ce procédé est parfaitement rationnel. Le sulfure de carbone, en effet, est très volatil; injecté dans le sol à l'état liquide, il ne tarde pas à se vaporiser. Sa vapeur se diffuse dans les interstices de la terre arable et va former autour de l'insecte qui vit sur les racines de la vigne une atmosphère toxique, mortelle pour lui au bout de peu de temps. Cette méthode par les insecti-

cides, appliquée avec intelligence, et surtout avec suite et persévérance, aurait peut-être assuré le succès et amené, au bout de quelques années, l'extinction des foyers phylloxériques; mais, pour plusieurs raisons dont quelques-unes ne sont guère avouables, elle fut abandonnée par la majorité des viticulteurs. Cet abandon est d'autant plus regrettable qu'on se retrouve aujourd'hui dans la nécessité absolue de recourir à ces mêmes insecticides pour quelques cas particuliers. Je citerai le cas de la Champagne, dont la terrain crayeux et peu profond ne comporte pas l'introduction de cépages étrangers *résistants*;

3° *La reconstitution de nos vignobles par les plants américains.* Après bien des tâtonnements et des insuccès, on a fini par trouver quelques espèces américaines non attaquables par le phylloxéra, alors même qu'on a greffé sur elles les plants français. Je citerai notamment la *Vitis Riparia* et la *V. Rupestris*. Mais on n'a pas tardé à s'apercevoir que, si elles résistaient au phylloxéra, elles ne résistaient pas à la chlorose, quand le sol qui les portait était trop fortement calcaire. Dans les terrains où la proportion de carbonate de chaux dépasse une certaine limite, la *Riparia* et la *Rupestris* jaunissent, s'étiolent et meurent, après un petit nombre d'années de plantation.

Nous sommes ramenés, on le voit, à notre point de départ; et cette fois la nécessité d'une analyse chimique des terres s'impose au viticulteur. Un pareil dosage représente d'ailleurs une opération plus longue et plus complexe qu'on n'eût pu le croire au premier abord. La proportion de calcaire est, en effet, souvent très variable d'un point à un autre, dans un sol en apparence homogène. On la voit quelquefois passer brusquement du simple au double, à quelques mètres de distance. Il faut donc absolument choisir de nombreux échantillons de la terre végétale, tant à la surface du sol qu'à une certaine profondeur, les numéroter, les analyser et dresser ensuite une sorte de carte géologique du vignoble à créer. Cette carte qui donne, à première vue, la répartition du calcaire dans les différentes parcelles, servira ensuite de guide pour la future plantation. Il y aura lieu, en outre, de tenir compte de l'état physique du carbonate de chaux dans les divers échantillons soumis à l'analyse. Un calcaire compact à gros grains, à structure cristalline, n'a pas grande influence sur la végétation de la vigne;

ce sont les calcaires qui se délitent, qui ont une apparence terreuse, de la proportion desquels il faut surtout se préoccuper.

Heureusement l'analyse, même quantitative, des calcaires, est, en somme, assez facile; on l'a encore simplifiée dans ces derniers temps et je citerai, en particulier, comme suffisamment exact, le procédé du *calcimètre*, petit instrument d'un maniement commode, dû à M. Bernard, directeur de la station agronomique de Cluny. Il permet d'effectuer, en quelques minutes, le dosage du carbonate de chaux dans un échantillon de terre végétale.

C'est encore la chimie et la chimie seule qui a permis de constater et de suivre la formation des principes immédiats dans les tissus végétaux et d'étudier la façon dont s'opère leur transport dans les différents organes de la plante aux époques successives de son développement.

Dans le premier âge, la racine prédomine; et, comme c'est par elle que sont puisés dans le sol les éléments minéraux et notamment les azotates, on ne sera pas étonné de trouver exceptionnellement abondants dans les tissus de la plante, dès le premier âge, tous les principes qui ont leur origine dans l'activité de la racine. Ainsi la jeune plante herbacée sera très riche en matières azotées.

Dans le deuxième âge, la feuille prédomine dans l'ensemble; la fonction chlorophyllienne s'accomplit alors sur une large échelle et les hydrates de carbone prennent naissance en forte proportion. Maintenant, c'est la cellule à chlorophylle de la plante jeune qui, grâce à l'abondance de l'eau qui la pénètre et à l'élévation de température du milieu ambiant, élabore la matière organique avec une activité remarquable. Elle accumule dans les tissus une masse de matériaux bien autrement importants que celle qui provient de la racine.

Vient enfin le troisième âge, qui correspond à la floraison, puis à la maturation de la graine. Qu'est-ce, en réalité, que cette maturation? M. Dehérain la définit : le transport vers l'ovule fécondé de certains principes immédiats déjà préparés dans la feuille et maintenus là à l'état de réserve alimentaire.

Ces principes immédiats sont de deux sortes: les hydrates de

carbone avec leurs variétés si nombreuses, puis les albuminoïdes, qui représentent les substances azotées. La migration des premiers, et, en particulier, de l'amidon vers la graine, s'effectue le plus souvent sans altérer la cellule-mère. C'est tout le contraire qui a lieu au moment du départ de la matière azotée. La cellule, en effet, n'a pas en général une réserve (dans le sens vrai de ce mot) d'albuminoïdes, si ce n'est quelquefois des traces d'azotates. Le protoplasma même de la cellule-mère émigre à ce moment, et, en partant, il entraîne la destruction de cette cellule.

C'est un phénomène bien curieux que cette migration des composés organiques primitivement élaborés dans les feuilles et que le chimiste peut suivre pas à pas, dans les différents organes du végétal. Après avoir séjourné sous la forme de réserves transitoires à l'endroit même où ils avaient pris naissance, on les voit se déplacer, à un moment donné, pour se transporter, plus ou moins modifiés, dans la graine dont ils déterminent la maturation.

M. Dehérain admet, comme résultat de ses propres expériences et de celles de ses devanciers, que le mécanisme de cette migration comprend deux phénomènes successifs :

1° La dissolution des principes dont il s'agit et leur passage de l'état insoluble à l'état soluble et dialysable;

2° Le transport de ces mêmes principes ainsi modifiés jusqu'aux organes où ils doivent séjourner pour assurer l'alimentation de l'embryon dans la graine, du bourgeon dans le tubercule, des tiges de la seconde année dans les racines bisannuelles.

Tous ces mouvements migratoires sont concomitants de la dessiccation des organes inférieurs dans les végétaux herbacés. Ils en sont, en effet, la conséquence nécessaire. Par là s'explique ce phénomène, bien connu des agriculteurs: si les pluies du printemps et de l'été sont très abondantes, les céréales donnent beaucoup de paille; si le temps est très sec, la paille est courte. C'est que, par le fait des pluies persistantes, les feuilles jeunes se conservent plus longtemps et élaborent d'une manière continue des matières végétales. Alors la plante s'allonge, la paille du blé grossit en même temps et s'approprie une bonne partie des substances élaborées. Au contraire, l'atmosphère est-elle constamment sèche, la dessiccation des premières feuilles devient rapide; la perte par voie d'évaporation l'emporte sur le gain que procurent les racines,

les feuilles n'ont pas le temps d'élaborer, en quantité suffisante, la matière organique, et la paille reste courte. L'année 1893 a fourni malheureusement une vérification trop évidente de la théorie des migrations en chimie agricole.

Je pourrais citer comme un des plus grands services rendus par la chimie à la pratique agricole la solution aujourd'hui à peu près complète de cette question tant controversée: *la fixation directe, par les plantes, de l'azote atmosphérique;* mais le sujet a été traité, à cette place même, de main de maître, par M. Dehérain, et je n'aurai garde d'y revenir.

J'aime mieux appeler l'attention du lecteur sur un fait intéressant qui a fort embarrassé les agronomes les plus distingués: *l'utilité du plâtre employé, comme amendement, dans les terres arables.*

Depuis le commencement du siècle, on a reconnu que le plâtre finement pulvérisé, soit à l'état de plâtre cru (gypse), soit à l'état de plâtre cuit, augmente notablement — quelquefois du simple au double — le rendement des légumineuses, tandis que son influence sur les céréales est à peu près nulle. Bien des opinions ont été émises pour expliquer cette singulière différence d'action.

On avait d'abord pensé que c'étaient les plantes qui avaient besoin de sulfate de chaux pour constituer leurs tissus — et les légumineuses se trouvaient, disait-on, dans ce cas — qui étaient seules favorisées dans leur développement par le plâtrage des terres. Elles avaient la faculté de prendre ce sel en nature dans le sol, et leur vigueur devait être en rapport, dans une certaine mesure, avec l'abondance du plâtre dans le milieu où vivaient leurs racines. C'était une erreur. Les cendres des légumineuses plâtrées ne donnent pas de sulfate de chaux à l'analyse. La chaux s'y trouve, il est vrai, en notable quantité, mais l'acide sulfurique n'y apparaît qu'en proportion négligeable.

Justus Liebig proposa une explication qui, au premier moment, paraissait assez plausible. Le sulfate de chaux, disait-il, prend et fixe l'ammoniaque que l'on rencontre dans les terres cultivées à l'état de carbonate, et le convertit ensuite en sulfate. Ce dernier sel n'est pas volatil et maintient dès lors, sans perte sensible, l'ammoniaque à la portée des racines de la plante. S'il n'eût point été transformé, le carbonate d'ammoniaque volatil se serait diffusé

dans l'atmosphère sans aucun profit pour la végétation. Cette opinion n'est pas plus fondée que la précédente. Si elle était vraie, les céréales devraient beaucoup mieux bénéficier du plâtre que les légumineuses. Or, c'est précisément le contraire qui a lieu. Tout le monde sait que l'engrais par excellence des céréales, c'est l'engrais azoté.

M. Dehérain me paraît être le chimiste qui, en combinant les résultats de ses propres expériences avec les résultats déjà acquis par d'autres savants, a le plus exactement interprété le rôle du plâtre dans l'agriculture. Après des essais analytiques nombreux, exécutés comparativement sur les terres plâtrées et non plâtrées, sur les plantes que ces terres avaient portées et nourries, il a été conduit à une conclusion très nette qu'il formule de la façon suivante : *Le plâtre a pour effet de mobiliser la potasse, de la faire passer des couches superficielles, où elle est retenue habituellement, dans les couches profondes où s'enfoncent les racines des légumineuses.*

La potasse, dans les terres arables, a en général pour origine la décomposition lente et progressive des argiles sous l'influence de l'air et de l'eau. Elle n'est pas facilement assimilable par les plantes, soit qu'elle se présente sous la forme de silicate toujours peu soluble dans l'eau, soit même quand elle a déjà contracté une combinaison avec l'acide carbonique du sol et qu'elle est passée à l'état de carbonate. Ce carbonate, quoique très soluble, est maintenu et retenu là où il se forme, dans la couche superficielle surtout, par une sorte d'action absorbante qu'exerce sur lui la portion inerte du sol.

Le sulfate de chaux intervient-il, une double décomposition se produit et le sulfate de potasse prend naissance. Celui-ci ne subit pas de la part de la terre arable cette action physique toute spéciale qui retenait le carbonate à la surface; il est entraîné par les eaux pluviales à travers l'épaisseur de la couche perméable, et parvient jusqu'aux radicelles les plus profondes, jusqu'au chevelu des racines de la luzerne, par exemple, qui ont quelquefois plusieurs mètres de longueur.

Dans ce parcours, le sulfate de potasse trouve des matières ulmiques riches en carbone qui jouent, à son égard, le rôle de réducteurs et le convertissent en sulfure de potassium. Mais ce

sulfure alcalin lui-même ne peut se maintenir longtemps tel quel en présence de l'acide carbonique que la terre contient toujours; il se transforme bientôt en hydrogène sulfuré qui se dégage et en carbonate de potasse.

Cette succession de réactions chimiques représente un mécanisme de transport extrêmement curieux : la légumineuse a besoin de potasse pour prospérer; ses longues racines n'en trouvaient point d'immédiatement assimilable à la profondeur à laquelle elles pénétraient; c'est le plâtre qui est chargé de la leur faire parvenir depuis la couche superficielle où elle serait restée sans emploi.

Tout se passe, en définitive, comme si le carbonate de potasse avait voyagé tel quel de la couche superficielle aux couches profondes où son action fertilisante pourra librement s'exercer au contact des poils radicaux. Les extrémités des racines pivotantes, qui ne trouvaient point autour d'elles de la potasse disponible, ou pour mieux dire assimilable, en auront désormais à discrétion.

Cette théorie qui, tout ingénieuse qu'elle est, ne fait en réalité que reproduire, sous une forme synthétique, un ensemble de résultats analytiques bien constatés, nous donne, ce me semble, l'explication d'un autre fait de pratique viticole jusqu'alors inexpliqué. Dans quelques régions de la France on se sert, pour augmenter le rendement des vignes, d'un engrais mixte, constitué par un mélange de fumier de ferme et de plâtre. Que vient faire ici le plâtre? s'est-on souvent demandé. La théorie précédente me paraît répondre clairement à cette question. La potasse, on le sait, est, pour la vigne, l'un des éléments fertilisants les plus essentiels. D'autre part, les racines de la vigne sont profondément enterrées dans le sol, dans le midi surtout, afin que l'arbuste puisse résister à des sécheresses prolongées. Dans ces conditions, n'est-on pas naturellement porté à penser que le plâtre remplit ici le même office que dans le cas des légumineuses? N'est-ce pas lui qui se charge de mobiliser la potasse superficielle au profit des racines profondes de la vigne et qui augmente ainsi le rendement du vignoble?

Dans un exposé, quelque sommaire qu'il soit, des progrès récents de la chimie agricole, il est impossible de ne pas parler de ces engrais minéraux qu'on a nommés *engrais chimiques*. Leur

emploi représente, sans conteste, l'une des applications les plus fructueuses de la science théorique à la pratique courante. A ne considérer que les éléments les plus essentiels, nous trouvons, dans ces engrais, l'azote, l'acide phosphorique et la potasse; les autres éléments minéraux importants qui entrent dans la constitution des tissus végétaux se rencontrent déjà dans la plupart des terrains en culture.

Introduits dans le sol, les engrais chimiques ont pour mission — en principe — de lui restituer les matières minérales dont la plante a besoin pour vivre et que l'enlèvement régulier des récoltes lui fait perdre annuellement.

On a tant parlé, tant écrit dans les publications périodiques et les ouvrages spéciaux sur les engrais chimiques que tous les cultivateurs ont pu s'éclairer facilement sur leur composition et leur mode d'emploi; je n'entrerai donc pas dans de grands développements à ce sujet; je m'attacherai seulement à bien préciser, d'après les données actuelles, quelle est leur véritable fonction en agriculture.

On l'a dit, on l'a répété, à la suite d'expériences concordantes très nombreuses exécutées dans les conditions les plus variées de sol et de climat: *les engrais chimiques sont des engrais complémentaires*. Associés en quantité convenable — dont la pratique seule peut indiquer la proportion — à des matières organiques végétales ou animales, ils produisent de bons effets et augmentent notablement le rendement. Quand on les a mélangés, en particulier, au bon fumier de ferme ou aux engrais verts, on a pu, dans le nord et l'est de la France, arriver à ces abondantes récoltes de blé, de pommes de terre, etc., qu'on aurait qualifiées de fabuleuses il y a cinquante ans. Le fumier seul, quelle qu'en fût la dose, n'eût jamais pu donner de pareils résultats; les engrais chimiques viennent, à point, agrandir et compléter son action fertilisante. Grâce à eux, en 1885, sur le domaine de Blaringhem, on arrivait à un rendement de près de 60 hectolitres de blé à l'hectare. Mais, au lieu d'un terrain richement fumé de longue date et par suite largement pourvu d'humus, s'agit-il d'une terre pauvre, à peu près dépourvue de matières organiques, les engrais chimiques employés seuls n'y produiront plus d'effets fertilisants; quelquefois même ils seront plutôt nuisibles qu'utiles. L'influence

des engrais mixtes est surtout manifeste quand on opère sur les terrains qui portent la vigne; là où les labours fréquents amènent une usure rapide de la matière organique, il faut, sous peine d'une stérilisation prompte de ces terres, leur restituer sans cesse la matière organique et compléter l'action fertilisante de l'engrais organique par l'addition de l'*engrais minéral*. Il sera, là comme toujours, l'*engrais complémentaire*.

Qu'on ne pense pas que j'exprime ici une opinion isolée, la mienne. En juin 1893, au Congrès viticole de Montpellier qui avait réuni les viticulteurs les plus distingués, un professeur de l'Institut de Lausanne s'exprimait comme il suit, avec l'assentiment de ses collègues du Congrès : « Des observations nombreuses ont montré à l'évidence que, dans la généralité des cas, il est impossible de maintenir un vignoble dans de bonnes conditions de productivité, à l'aide des seuls engrais minéraux, sans engrais organique, au fumier de ferme principalement. Il ne faudrait pas que les personnes qui ont intérêt à préconiser l'emploi *exclusif* des engrais chimiques pussent, pour le faire, s'autoriser des conclusions votées par le Congrès; et il importe d'indiquer d'emblée aux viticulteurs l'impossibilité de substituer les engrais minéraux aux engrais de ferme [1] ».

Voici, d'autre part, la conclusion à laquelle M. Dehérain a été conduit et qu'il formule ainsi dans son livre : « Il y a maintenant plus de vingt-cinq ans que les engrais chimiques ont été prônés avec une extrême ardeur, et cependant le nombre des cultivateurs qui se sont décidés à baser leur production sur l'emploi *exclusif* des engrais salins est très restreint. Les personnes qui, sur la foi d'annonces pompeuses et d'écrits enthousiastes, se sont lancées dans cette voie ont souvent échoué misérablement, et un certain discrédit s'est, pendant plusieurs années, répandu sur l'emploi des engrais chimiques. Ils sont cependant extrêmement précieux quand ils sont judicieusement employés et qu'on les utilise comme *engrais complémentaires*, concurremment avec le fumier ou les engrais verts [2]. » La question me paraît ainsi jugée et bien jugée.

A. BOUTAN.

---

1. *Congrès viticole de Montpellier*, juin 1893, Camille Coulet, éditeur. Page 11.
2. Dehérain, *Traité de chimie agricole*. Page 802.

LECTURES VARIÉES

La Simplicité[1].

Avez-vous de l'ambition? — Non? Eh bien, ayez-en? Mais il faut vous dire laquelle, car toutes ne sont pas bonnes. Je vais d'abord, au risque de vous étonner ou de vous froisser, vous décrire l'ambition vulgaire...

Pour le commun des hommes, l'objet de l'ambition c'est de *s'élever*. S'élever, devenir autre chose que ce qu'on est, se séparer de son milieu, se déraciner de son sol. S'élever, afin d'être plus haut que ceux qui vous entourent, de les dépasser d'une tête, d'une coudée, de plus, si possible. Se distinguer. N'être pas comme le premier venu. Se nourrir, se vêtir, parler autrement que tous. Se faire remarquer, enfin, ne fût-ce que par un signe, un galon, un bout de ruban. Cela commence sur les bancs de la classe, où le but est d'être premier, et cela continue à travers toute la vie. C'est absurde.

A quoi cela vous avance-t-il, vous, d'être premier, plus riche, plus surprenant par votre costume ou vos insignes, si la personne humaine qui s'est développée sous ces dehors brillants n'a pas de valeur en elle-même? Or, les ambitieux sacrifient le fond à la forme. Plus ils s'enflent, plus ils sont creux et vides. Je les vois, en général, oublieux de leurs commencements, honteux de leur pauvreté primitive, du travail humble où ils ont débuté. Plusieurs cachent leur origine, n'aiment pas qu'on leur parle de leurs parents, parce que ce sont gens simples dans une condition obscure. Ils ont des âmes de déserteurs. Si c'est à ces sentiments-là que leur ambition les conduit, cela suffirait seul pour les condamner. Mais elle est en outre puérile, sotte, vaine, superficielle et, par-dessus tout, inhumaine.

Est-il humain de faire consister son bonheur à s'élever au-dessus de l'homme et à l'humilier, voire même à le fouler aux pieds? Est-il humain de n'attacher de prix à ce qu'on possède que si on est seul à le posséder? Quelle est cette façon d'être un homme qui ressemble si fort à la façon d'être un loup? C'est ainsi qu'on arrive à considérer la vie comme une curée où des fauves s'arrachent le plus gros morceau à coups de dents et à coups de griffes. Le plus fort alors et le plus vaillant est celui qui sait le mieux mordre les autres et tirer à lui. Et lorsqu'il a bien travaillé, c'est-à-dire bien déchiré et ensanglanté ses voisins, il est proclamé premier et les autres l'envient. Ils voudraient bien être à sa place.

Serait-ce donc là la force de l'homme et sa grandeur? Fi donc! En ce cas-là, je ne veux pas être grand. Ce concours, son enjeu, les concurrents, les procédés, tout cela me répugne également. En vérité, si c'était là la vie humaine: se disputer et s'entre-dévorer pour la

1. Extrait, avec l'autorisation de l'auteur et de l'éditeur, de *Vaillance*, par C. Wagner; Paris, librairie Fischbacher, 1894.

richesse, le pouvoir, les distinctions, j'aimerais mieux être mangé le premier pour ne pas voir un pareil spectacle.

Mais il y a une autre vie. Je vous la désigne comme but de votre ambition. Elle a pour qualité dominante la simplicité. Autant la première comporte de lâchetés, autant celle-ci développe la générosité et convient aux cœurs vaillants.

La simplicité consiste dans le manque d'apparat de l'existence extérieure. Elle résulte de la conviction que la vraie grandeur est au dedans de l'homme. Devenir meilleur, plus juste et plus fort, c'est en cela que consiste tout le progrès auquel il doit aspirer. Celui qui sait cela reste simple. Il ne lui vient pas à l'idée de vouloir dominer ou écraser autrui, parce qu'il sait que c'est la pire manière de s'avilir.

Il est persuadé que la science des sciences est celle de bien vivre. Bien vivre est difficile partout, et partout méritoire. De même qu'en peinture un tableau qui représente une gardeuse d'oies, un mendiant, un infirme, peut avoir la même valeur artistique qu'un autre tableau qui représente, avec un talent égal, une madone, un héros, une femme vraiment belle, — de même telle noble vie de bûcheron ou de balayeur a la même valeur morale que telle noble vie de savant ou d'homme d'État. Peu importe la situation sociale : de tous les degrés de l'échelle, on peut se proposer pour objet la dignité humaine et la grandeur morale ; de tous les degrés de l'échelle, à y regarder de près, la distance à parcourir est la même. Ce qui fait la valeur d'une pièce de monnaie, c'est le métal; ce qui fait la valeur d'un homme, c'est la substance plus ou moins précieuse qui constitue son être moral.

Celui dont la fibre morale est vraiment fine et résistante sera ce qu'il doit être, quelle que soit sa situation, et il songera moins à modifier celle-ci qu'à en bien remplir les devoirs. Il saura, selon l'occasion, commander sans orgueil ou obéir sans platitude. Ce sont les mêmes qualités qui font le bon maître ou le bon serviteur, le bon chef ou le bon soldat. L'un comme l'autre est, avant tout, un homme, et il sait ce que ce nom implique. Celui qui ne sent pas cela n'est rien nulle part, et celui qui le sent est partout l'égal de tous.

Voilà ce que j'appelle la simplicité du cœur, d'où naît la simplicité de la vie, des goûts, des mœurs. Cette simplicité est en même temps la plus haute dignité, la noblesse la plus authentique, la plus grande force.

L'homme simple ne veut pas s'élever en s'arrachant de sa souche, en se singularisant, en échappant à la loi commune. Il sait trop bien que la force nous vient par les racines. Il reste toujours en contact avec le robuste sillon populaire dont nous sommes issus, avec la vie normale et sans complication.

Il ne raffine ni sur sa table et son ameublement, ni sur son langage et ses idées. S'il lui a été donné de s'élever de quelques degrés, il se glorifie de celui dont il est parti, plutôt que de celui où il est arrivé, et son plus grand honneur c'est son humble origine.

Par le cœur, il reste toujours auprès des petits. Il n'oublie pas, il est fidèle et garde le contact.

Soyez sûrs qu'il a quelque part, dans son habitation, un coin où sont les vieux souvenirs, les plus chers de tous, et qu'il a conservé quelques habitudes patriarcales auxquelles rien ne le fera renoncer. C'est là sa force, sa santé, sa joie, le secret de son ascendant sur autrui.

Quand il commande, il est sûr d'être obéi, car il a le charme; et quand il commande des choses difficiles, on sait que ce n'est pas parce qu'il en ignore la portée et les peines qu'elles vont coûter, mais parce qu'il les a accomplies le premier et qu'il les accomplirait encore.

Rien ne rend un homme plus grand que cette noblesse intérieure sous l'aspect le plus simple. Ce sera l'éternel honneur des grandes démocraties d'avoir fourni des exemples nombreux de ces vies admirables. Et la vérité que de telles vies proclament est si évidente que, même dans les sociétées fondées sur l'absolutisme et plus adonnées que d'autres à l'étalage des distinctions extérieures, il n'y a jamais eu de puissance durable, d'influence personnelle, de pouvoir sur les âmes que là où s'est rencontrée la simplicité.

Tous les caractères vraiment grands sont demeurés simples par quelque endroit.

Ne vaut-il pas mieux s'orienter vers ces hauteurs que de se laisser entraîner dans les ornières où grouille la cohue bestiale?

Les dangers qu'il y a à courir sur les chemins de l'ambition vulgaire sont de ceux qu'il faut signaler à tous; aucune classe de la société n'en est exempte. Car il ne suffit pas d'être de condition modeste pour aimer la simplicité, et l'on peut être de condition élevée sans se plaire dans le faste. C'est l'esprit qui importe. Je connais des gens fort riches qui sont très simples, nullement jouisseurs ni orgueilleux, et je connais des pauvres qui ne rêvent que grandeurs, vie commode et plaisirs. Rien n'égale leur mépris pour la simplicité. Ils l'ont en horreur. La haine du travail est leur passion, et si quelque chose leur déplaît dans la vie des gens fortunés, c'est de n'être pas eux-mêmes à la place de ces gens-là. Pour y arriver, ils feraient n'importe quoi. — Malheur à celui dont s'empare cet idéal de vie molle et énervante qui ne consiste qu'en spectacles étranges, en sensations « troublantes », en « chatouillantes » excitations. La gangrène morale le ronge et le désagrège lentement, dissolvant toutes les forces vives qui sont en lui. Bientôt il arrive à confondre le bien avec le bien-être, et à considérer toute privation et tout effort comme une honte. De là à se vendre pour un peu de richesse ou de plaisir, il n'y a qu'un pas. Graine d'esclaves, que tout ce monde de coureurs affolés, rués derrière le char de la Fortune pour ramasser les miettes qui en tombent. Peu importe d'où ils sortent, quels sont leurs noms, leurs rangs, leurs opinions et leurs croyances : il n'y a qu'un mot pour les désigner tous : c'est la lie de l'humanité.

LA PRESSE ET LES LIVRES

La Composition enseignée par l'exemple, par *Edouard Chanal*, agrégé des lettres, inspecteur d'académie; 1 vol. in-18; Paul Delaplane. — Nous avons signalé ici-même le *Cours de Composition française* publié il y a quelques années par M. Chanal. Ce cours est aujourd'hui complété par un nouveau volume : *la Composition enseignée par l'exemple.*

M. Chanal, comme tous ceux qui ont écrit des traités de composition, a évidemment été invité par ses lectèurs, et partant par son éditeur, à faire suivre la théorie d'exemples et les *sujets* de *corrigés.* Les corrigés sont très demandés en librairie; s'ils sont nombreux, variés, d'une adaptation facile, ils dispensent les élèves et parfois, il faut bien le dire, le professeur lui-même de se donner la peine de traiter le sujet. C'est là le danger. D'autre part, il est naturel que maîtres et élèves désirent avoir sous les yeux des modèles, et la plupart assurément veulent s'en inspirer et non pas les copier. Ce qu'ils souhaitent surtout, c'est de trouver un maître expérimenté, qui consente à chercher avec eux des sujets, à les étudier de concert, à leur suggérer, pour ainsi dire, le développement. Tel est justement le but que s'est proposé M. Chanal, « celui de faciliter la tâche de l'élève en travaillant avec lui, de lui apprendre à tirer parti d'un sujet quelconque, de se familiariser avec les grosses difficultés et les petits seerets de l'art de la composition ».

De même que dans son cours, M. Chanal ne se borne pas ici à étudier un seul genre, mais il examine les principaux : la narration, le portrait et le parallèle, — le dialogue et le discours, — la dissertation, — la lettre-narration, la lettre-discours, — la lettre-dissertation.

Ce sont les vieilles divisions, éternelles comme la rhétorique ellemême. M. Chanal y ajoute même des subdivisions : les portraits originaux et les portraits copiés, les récits d'imagination et les récits d'imitation, et les trois genres de lettres avec narration, discours, dissertation, sans préjudice, sans doute du quatrième qui les renferme tous, celui de Mme de Sévigné par exemple.

Ce ne sont pas là seulement des étiquettes: pour chaque genre, M. Chanal a multiplié les sujets, ils foisonnent sous sa plume. Beaucoup sans doute ne sont pas nouveaux, et il faut l'en féliciter. On aime à saluer au passage ces vieilles matières qui circulent depuis tant d'années dans les cahiers de texte : Le laboureur accusé de sorcellerie; — l'Anneau de Polycrate; — les grues d'Ibycos, etc. C'est proprement la sagesse des classes. Ce sont encore ces sujets-là que les enfants traitent avec le plus de plaisir et de profit.

Si nous ne nous trompons, M. Chanal en a pris quelques autres

dans des recueils plus récents : *l'Enfant athénien;* — *Une matinée de La Bruyère à Versailles*, etc., etc. Nous ne l'en blâmerons pas, il a pris dans le domaine commun et il a prudemment fait de ne citer en fait de sources que son propre cours de Composition : il fortifie ainsi l'unité de son enseignement.

Assez de sujets lui appartiennent bien en propre, sujets moraux sujets historiques, sujets littéraires, sujets pour tous les âges et pour tous les goûts. Peut-être même M. Chanal s'est-il trop fié aux maîtres pour les remettre en ordre, après qu'ils les auraient choisis. Ainsi nous trouvons confondus les uns avec les autres des sujets très différents : Socrate et ses disciples; — Conversation dans le salon de Mme de La Fayette; — Michel de l'Hospital et Catherine de Médecis (p. 201); — Plaidoyer de Berryer pour le maréchal Ney; — l'Abdication de Charles-Quint; — Washington vainqueur remercie les volontaires français; — Dernier Discours de Vergniaud; — Proclamation de Masséna (p. 216); — Lettre de Louis XIV à Villars après la victoire de Denain; — Pendant les gros temps d'hiver, une jeune Parisienne félicite une de ses amies qui habite Nice, Ajaccio, ou Alger de vivre sous un si beau ciel (p. 306).

Il est difficile de rencontrer plus de variété; aux maîtres de choisir et de rétablir l'ordre et la suite si nécessaires dans une classe bien dirigée.

M. Chanal fait encore appel à leur initiative en leur proposant un certain nombre de sujets, capables assurément d'exercer leur sagacité. Rien que du *Cid*, par exemple, il extrait trois sujets, entre autres, d'un piquant vraiment inattendu. Corneille se contente, à la fin de sa tragédie, d'inspirer de l'espoir à Rodrigue :

Espère en ton courage, espère en ma promesse,
. . . .
Laisse faire le temps, ta vaillance et ton roi.

M. Chanal propose aux élèves de passer outre, de raconter d'abord : comment *un an après la mort de don Gormas, le roi don Fernand triomphe des derniers scrupules de Chimène à accepter la main de Rodrigue*. Suit une matière qui indique « une petite scène finale. Au moment psychologique, Rodrigue, resté d'abord dans la coulisse, fera son apparition sur un signe du roi, et les fiançailles seront aussitôt conclues aux applaudissements de toute la cour. »

Voilà le mariage conclu, mais le souvenir de don Gormas ? N'est-il pas intéressant de se demander s'il ne troublera point le bonheur du ménage?

Qu'à cela ne tienne ! C'est encore un sujet :

« Après leur mariage, Rodrigue et Chimène font visite ensemble au tombeau de don Gormas ».

Cruelle visite ! *Scène muette*, nous dit la matière. Pourtant ne serait-

ce pas pour les deux époux le moment de réciter la belle scène de Corneille :

— Rodrigue, qui l'eût cru !
— Chimène, qui l'eût dit !

Ce souvenir fatal les hantera toujours. Ils ont un fils, et l'*enfant du Cid* est un enfant terrible. Il demande, en famille, comment est mort son grand-père maternel (troisième sujet, p. 89). Cette question jette un froid, comme on peut bien penser : « le père reste silencieux, la mère détourne la tête, et enfin l'autre grand-père, le vieux don Diègue, satisfait aussi délicatement que possible sa curiosité ».

Jamais don Diègue en effet ne pourra en telle occurrence montrer trop de délicatesse.

De tels sujets sont vraiment bien difficiles, et cet autre encore :

« Lettre de Mme Scarron à une de ses parentes sur la mort de son mari. La future Mme de Maintenon s'efforcera de faire valoir les mérites sérieux et la grandeur d'âme du poète burlesque, qu'il ne faut pas juger comme homme d'après ses écrits. »

Ne serait-il pas moins malaisé de faire célébrer ces mérites sérieux de Scarron par une autre que la future Mme de Maintenon?

Ces sujets, hâtons-nous de le dire, font exception dans le livre de M. Chanal. Si nous les signalons, c'est que nous croyons sincèrement qu'il faut à tout prix, quand on parle aux enfants, éviter de tomber dans les singularités. Telle est aussi, sans nul doute, l'opinion de M. Chanal, car il nous faudrait citer à peu près tout l'ouvrage si nous voulions montrer combien il a su trouver de sujets simples, logiques, tirés du bon sens et de la vérité. Les maîtres, quand ils n'auront pas le loisir de composer eux-mêmes leurs sujets, seront heureux de pouvoir puiser dans une mine aussi riche, plus heureux encore d'étudier ces matières pleines d'aperçus intéressants et de réflexions judicieuses, ces développements proposés en exemple et qui offrent bien, en effet, la clarté des idées, le naturel des sentiments, la régularité de la composition, la sobriété et la correction du style, enfin cet ensemble de qualités moyennes que tout bon professeur doit s'efforcer de faire acquérir à ses élèves. L. R.

Vaillance, par *C. Wagner*; Paris, Fischbacher, 1894. — Vaillance! Ce mot est un cri, ce cri remplit tout le livre de M. Wagner. Sous mille formes diverses, avec talent, avec éloquence, avec chaleur, avec émotion, avec habileté, avec fierté, avec supplication, il le répète. Il le dit à tous les échos; il le dit aux jeunes gens, à tous les jeunes gens, aux pauvres, aux riches, aux oisifs, aux infirmes, aux maltraités de la vie, aux jeunes gens du monde, aux jeunes gens de labeur. Il parle haut, il parle bas, il parle à l'oreille, il parle au secret du cœur et de la conscience. Écoutez ce qu'il dit à son jeune lecteur :

« Je te connais comme si j'étais toi. Je n'ai qu'à form les yeux pour me revoir, à ton âge, vivre, espérer, chercher, aimer, m'égarer.

» Admets donc qu'en prenant ce livre en main, tu rencontres un compagnon de quelques années plus vieux que toi. Il est ce que tu es, avec un peu plus d'horizon et de maturité. Il s'intéresse tant à toi, que, pour mieux pénétrer dans ton intimité, il deviendrait volontiers à certaines heures la table à laquelle tu écris, l'enclume sur laquelle tu frappes, l'arbre sous lequel tu t'assieds pour songer ou pleurer...

» L'homme s'applique avec ardeur à la poursuite de ce qu'il souhaite, et, que son but soit bon ou mauvais, il est rare qu'il ne finisse pas par l'atteindre en partie. Notre vie à la longue s'imprègne de notre idéal. Nul ne saurait donc veiller avec trop de soin à la direction de ses désirs. Ce qui fait le plus défaut dans la jeunesse, c'est de savoir ce qu'il convient de désirer. Désirer les choses vaines, c'est prendre un feu follet pour nous indiquer la route. Combien sommes-nous à errer de la sorte derrière des lueurs vaillantes qui promettent le bonheur et conduisent aux marécages?

« Je voudrais te faire désirer les choses réelles, qui valent la peine d'être aimées et conquises au prix de nos efforts. Or, parmi toutes ces choses, il n'en est aucune de comparable à l'énergie. L'énergie est la vertu même, et par vertu j'entends toute force qui stimule en nous et dans les autres la vie, la joie et l'espérance. »

L'énergie, la force, la vaillance, voilà ce que l'auteur souhaite, recommande à la jeunesse. Mais quoi! n'est-ce pas là un vœu superflu? Qui est fort et vaillant, sinon les jeunes? Est-ce que ce n'est pas le moment où le flot de la vie abonde dans les veines, déborde dans les paroles et dans les actes? Oui, il le semble, mais, à y regarder de près, c'est une fausse apparence. Il ne faut pas confondre le bruit et le mouvement avec la force. Qu'ils sont nombreux les débiles, même parmi les bruyants! Débiles en face de la misère, en face des tentations, en face du devoir, en face de la vie sérieuse et rude. Débiles en face de la raillerie, en face des privations qu'un acte de courage peut entraîner, débiles en face de la vérité, de la franchise. La force qu'on a de nature, on la laisse s'écouler goutte à goutte, par mille fissures, dans les bassesses du vice, ou dans la lâcheté, dans la paresse, dans des plaisirs stupides, dans une oisiveté desséchante, dans le laisser-aller de l'imprévoyance.

Même ceux qui sont bien doués, des dons de l'intelligence, du cœur même ou de la fortune, s'ils n'ont pas le don suprême, celui de la volonté, celui de l'énergie qui en est l'expression, ne tirent pas parti d'eux et de leurs ressources, vont s'étiolant et s'annihilant peu à peu. Ces dons, on les a reçus; le don de l'énergie peut se conquérir; elle dépend de nous. L'auteur veut enseigner à la jeunesse comment on marche à cette conquête. Il commence par en montrer le prix. L'énergie est la reine du monde. L'énergie est la puissance

des puissances. « Aucune force matérielle ne peut rien contre la force morale. Là où commence celle-ci, l'autre cesse. Il n'y a qu'une seule forteresse imprenable, c'est un cœur vaillant. On ne dira jamais toutes les splendeurs de bien qui éclatent dans un seul acte de véritable liberté intérieure. Quiconque est un homme tressaille à cette rencontre, car il sent que le monde invisible passe par là. — La nuit est noire sur l'océan. Plus d'étoiles, et la boussole est affolée. La tempête rugit, la mer est démontée. C'est le chaos formidable, le choc monstrueux des éléments. Parfois jaillit un éclair qui dévoile pour un instant toute cette sauvage majesté. Quoi de plus grand? — Quoi de plus grand ? Je vais vous le dire : Au sein de ces ténèbres, suspendu sur ces abîmes, un pilote intrépide tient le gouvernail. Cet homme est plus grand que l'océan et la tempête. »

Telle est l'âme vaillante dans les luttes de la vie. Quelles que soient les conditions matérielles, danger, douleur, dénuement, la force morale domine tout; elle allume dans les plus humbles, aux heures solennelles, la sainte flamme de l'héroïsme; elle les soutient et les élève au-dessus du découragement daes les plus rebutantes épreuves de la vie de chaque jour.

On ne peut analyser ce livre; il faut le lire, il faut le faire lire. Le prix de la vie, l'amour de la simplicité, l'obéissance aux lois morales, la vigilance incessante, la garde intérieure, les commencements difficiles, la glorification de l'effort et du travail, autant de chapitres où la parole chaleureuse, entraînante, poétique est mise au service de la meilleure des causes, où le clairon sonne la diane, le réveil, l'élan, la vraie jeunesse, l'honnêteté, la virilité.

Et ce n'est pas une morale rechignante et morose. « Il me répugne, dit M. Wagner, de faire porter au bien la livrée de la nuit, et de le vêtir de noir. Le noir est la cocarde du pessimisme, le drapeau du néant. Aussi je me méfie des moralistes ternes et de tous ceux qui annoncent le bien avec une mine sinistre. Singulière façon d'honorer le devoir que de sembler le traîner par la vie comme un fardeau, au lieu de s'en orner comme d'une couronne. Une figure allongée et morne pourrait faire croire que vous manquez de confiance dans la victoire finale du bien, ou encore pourrait-on y lire le regret des distractions mauvaises et des plaisirs défendus que vous avez sacrifiés... J'admire par-dessus tout la gaieté vaillante, celle qui sait accomplir les grandes choses en riant et en chantant... Au fond, la gaieté est un triomphe : le triomphe de l'esprit sur ses entraves... Elle est « débrouillarde », entreprenante, liante. Sans doute elle voit les obstacles, mais elle sait les vaincre. Elle connaît plusieurs chemins, ne marchande pas la fatigue, ne se laisse pas décourager par les peines perdues, et connaît l'art difficile de recommencer. »

Ce livre tout entier est un *sursum corda*, en haut les cœurs ! C'est bien le livre des jeunes. Il ne connaît pas les sombres dogmes de la corruption sans remède, de la désespérance, de l'incapacité au bien;

il va chercher, au fin fond de la nature humaine, les nobles germes qui y sont enfouis; il ne nie pas le mal, il le provoque, il le défie, il l'éblouit par la splendeur du bien et le rencoigne défait et muet devant les armes fulgurantes de la vaillance; il fait honte et peur à la peur; il fait de la vertu une joie et de l'éternelle jeunesse un devoir. Un souffle à la fois fier, religieux et mystique passe à travers toutes les pages — et pourtant nulle chimère; c'est le solide terrain de l'expérience et de la vie pratique, c'est la pleine réalité. Il ne s'agit pas d'être un ange, mais un homme. Chacun, en le lisant, peut se dire : « Et pourquoi ne serais-je pas cet homme-là ? »

Jules Steeg.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois de janvier 1894.

Le « Conciones » français. L'éloquence française depuis la Révolution jusqu'à nos jours. Textes de lecture, d'explications et d'analyses pour la classe de première (Lettres), accompagnés de notices et d'une introduction, par *Joseph Reinach*. Paris, Delagrave, 1894, in-12.

Épîtres de La Fontaine. Discours à Mme de la Sablière. Épître à Huet. Édition *F. Hémon*. Ibidem, in-12.

Lectures de philosophie scientifique, précédées des deux premières parties du « Discours de la méthode », par *Eug. Blum*. Paris, Belin, 1894, in-12.

Le grand syllabaire illustré de la méthode rationnelle de lecture, par *J.-A. Noel*. Paris, Gédalge, in-12.

L'anarchie littéraire. Les différentes écoles, par *Anatole Baju*. Paris, Vanier, in-12.

Maximes morales de l'écolier français, par *J. Gérard*. Paris, Gédalge, in-12.

Les pensions de instituteurs. Lois, décrets, instructions, circulaires, etc., par *G. Noyer*. Évreux, 1894, in-12.

Le travail manuel à l'atelier scolaire, à l'usage des élèves des écoles primaires, des écoles primaires supérieures non professionnelles et des écoles normales, par *A. Jully*. Paris, Belin, 1894, in-12.

Histoire de l'instruction primaire dans l'arrondissement de Bazas, du dix-septième siècle à nos jours, par *E. Rotgès*. Bordeaux et Paris, 1893, in-8°.

Cours d'algèbre à l'usage des classes de mathématiques élémentaires de l'enseignement secondaire spécial et des candidats à l'école de Saint-Cyr, par *H. Neveu*. Paris, Foucart, 1890, in-8°.

Problèmes d'algèbre à l'usage des candidats au baccalauréat ès sciences et à l'école de Saint-Cyr. Recueil contenant les solutions des exercices proposés dans le cours d'algèbre de Henri Neveu, par *H. Neveu* et *Ch. Cochez*. Paris, Retaux et fils, 1892, in-8°.

La reorganizacion de las escuelas normales, par *J.-H. Figueira*. Montévidéo 1893, in-8°.

Recueil de sujets de composition donnés dans le département de la Haute-Saône aux divers examens de l'enseignement primaire et publié par l'inspection académique. Année 1893. Vesoul, in-8°.

Columbia College in the city of New-York. University faculty of philosophy. Department of philosophy and education. Announcement for 1894. in-8°.

L'enseignement de l'agriculture dans les écoles primaires du département des Ardennes. Charleville, 1893, broch. in-8°.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN FRANCE

DÉCRET DU 13 JANVIER 1894 DÉTERMINANT SOUS QUELLES CONDITIONS DES SUBVENTIONS POURRONT ÊTRE ALLOUÉES AUX COMMUNES POUR LA CONSTRUCTION, LA RECONSTRUCTION OU L'AGRANDISSEMENT DE LEURS MAISONS D'ÉCOLE. — Les principales dispositions de ce décret sont les suivantes:

« ARTICLE PREMIER. — Les subventions allouées aux communes pour la construction, la reconstruction ou l'agrandissement de leurs maisons d'école ne leur sont définitivement acquises que sous les conditions ci-après :

1° Sur la production d'un certificat dont la forme sera déterminée par le ministre de l'instruction publique et qui devra lui être transmis, établissant que la commune a déjà fait emploi de ses propres ressources pour les bâtiments scolaires et que les travaux exécutés sont conformes aux plans et devis approuvés;

2° Mise à exécution des travaux dans un laps de temps qui ne pourra excéder deux ans.

Si, à l'expiration de ce délai, la commune n'a pas rempli les conditions ci-dessus, la subvention sera considérée comme non avenue.

Dans le cas où le projet serait ultérieurement repris, le ministre de l'instruction publique devra statuer à nouveau.

ART. 2. — Des acomptes pourront être payés sur la production d'un certificat constatant l'état d'avancement des travaux.

Lorsque, par suite du rabais de l'entreprise ou pour toute autre cause, la dépense n'aura pas atteint le chiffre sur lequel a été calculée la subvention de l'Etat, le solde ne sera versé dans la caisse municipale qu'après que la subvention aura été réduite proportionnellement à l'économie réalisée. »

LE NOUVEAU PROGRAMME D'HISTOIRE DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES ÉLÉMENTAIRES. — Nous donnons ci-après le texte du programme d'histoire (arrêté du 4 janvier 1894) qui a été adopté par le Conseil supérieur au cours de sa dernière session :

COURS ÉLÉMENTAIRE

Récits et entretiens familiers sur les plus grands personnages et les faits principaux de l'histoire nationale jusqu'à la fin de la guerre de Cent ans.

COURS MOYEN

Notions sommaires d'histoire de France, insistant exclusivement sur les faits essentiels, depuis la fin du quinzième siècle jusqu'à nos jours.

Exemple de répartition trimestrielle :

1° Dans les écoles à une seule classe.

1er trimestre. — De la fin du quinzième siècle à 1715;
2e trimestre. — De 1715 à 1815;
3e et 4e trimestres. — De 1815 à nos jours, et revision.

2° Dans les écoles ayant deux classes distinctes correspondant aux deux années du cours moyen :

1re année : 1er trimestre. — Des origines à 1610 ; 2e et 3e trimestres — De 1610 à 1789 ; 4e trimestre. — Revision.

2e année : 1er trimestre. — De 1789 à 1804 ; 2e trimestre. — De 1804 à 1848 ; 3e et 4e trimestres. — De 1848 à nos jours et revision depuis 1610.

EXAMENS DU CERTIFICAT D'APTITUDE A L'INSPECTION PRIMAIRE ET A LA DIRECTION DES ÉCOLES NORMALES. — Il y aura cette année deux sessions d'examens qui auront lieu aux dates suivantes :

Session ordinaire : 23 février.

Session extraordinaire : 28 septembre 1894.

AVIS RELATIFS AUX EXAMENS DU BREVET SUPÉRIEUR ET DU PROFESSORAT DES ÉCOLES NORMALES. — Dans la liste des auteurs à expliquer aux examens du brevet supérieur et du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales (arrêté du 12 décembre 1893) figure le *Discours à Madame de la Sablière* de La Fontaine.

Il existe, dans les œuvres de La Fontaine, deux discours à Madame de la Sablière : l'un qui se trouve en tête du livre X des Fables et dont le premier vers est le suivant :

Iris, je vous louerais ; il n'est que trop aisé...

l'autre qui commence par ce vers :

Désormais, que ma muse aussi bien que mes jours...

Un doute s'étant élevé sur la question de savoir lequel des deux discours on a entendu désigner, les candidats sont informés que les interrogations porteront, à leur choix, sur l'un ou sur l'autre.

On a demandé dans quelles éditions classiques se trouvaient ce dernier discours ainsi que l'*Épître à Huet*, également portée au programme.

Des renseignements recueillis jusqu'à ce jour il résulte que le *Discours à Madame de la Sablière (Désormais, que ma muse aussi bien que mes jours)* et l'*Épître à Huet* figurent dans une édition classique publiée à la librairie Delagrave, 15, rue Soufflot, à Paris.

Il sera fait mention au *Bulletin* du ministère des autres éditions classiques contenant ces mêmes morceaux que les éditeurs signaleraient à l'administration.

Le ministre de l'instruction publique a décidé par mesure transitoire que les aspirants et les aspirantes qui ont échoué à l'*examen du brevet supérieur* pourront être interrogés l'année suivante, lorsque la liste triennale des auteurs à expliquer a été renouvelée, sur les auteurs précédemment prescrits.

PRIX D'ENSEIGNEMENT AGRICOLE. — Les récompenses que M. le ministre de l'instruction publique a accordées aux instituteurs pour l'enseignement agricole, en 1893, sont les suivantes : 4 prix de 300 francs ; 16 prix de 200 francs ; 35 prix de 100 francs.

M. le ministre de l'agriculture a décerné en outre 170 médailles d'encouragement ainsi réparties :

Médailles de vermeil	21
Médailles d'argent	57
Médailles de bronze	92

COMITÉ SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DES COLONIES. — Il vient d'être institué au sous-secrétariat d'État des colonies une commission qui prend le titre de *Comité supérieur de l'instruction publique des colonies.*

Ce comité, présidé par le sous-secrétaire d'État, est composé de membres permanents et de membres temporaires.

Le comité donne son avis sur toutes les questions, soit d'organisation, soit de personnel, concernant l'instruction publique aux colonies.

Revue des Bulletins départementaux.

LA COMPOSITION FRANÇAISE A L'EXAMEN DU CERTIFICAT D'ÉTUDES DANS LE MORBIHAN. — L'épreuve de composition française n'est pas seulement destinée à permettre de juger du plus ou moins d'étendue et de solidité des connaissances acquises; elle est avant tout un moyen de s'assurer que l'élève est capable d'écrire correctement sa langue et d'exposer, sous une forme claire et suffisamment précise, quelques notions simples et familières à son esprit.

A ce point de vue, les résultats ne sont guère satisfaisants. On trouve assurément de temps à autre une petite rédaction intéressante où les idées sont bien distribuées et convenablement rendues; mais, si l'on prend, comme il convient ici, la note moyenne, on constate que les enfants sont embarrassés pour traduire même ce qu'ils savent le mieux, incapables de traiter dans une composition des questions sur lesquelles ils possèdent pourtant un bagage bien suffisant de connaissances.

Les instituteurs, je parle, bien entendu, de ceux qui s'intéressent au travail et aux progrès de leurs élèves, sont unanimes à reconnaître et à déplorer la faiblesse et l'insignifiance des compositions françaises. Quel que soit le sujet, qu'il s'agisse d'une rédaction portant sur quelqu'une des matières du programme, ou d'un simple exercice de style, ne demandant rien de plus qu'un peu d'imagination, la même impuissance se révèle.

Assurément, il y a lieu de tenir compte de l'âge des aspirants. C'est un fait incontestable que l'enfant éprouve de grandes difficultés à trouver l'expression juste pour rendre sa pensée. Les idées sont encore un peu indécises, la connaissance qu'il possède de la signification des mots n'est pas assez sûre pour qu'il saisisse immédiatement le rapport qui existe entre les uns et les autres. S'il garde le silence, quand on l'interroge, s'il reste en face de son papier sans rien écrire, c'est qu'il craint de mal traduire ce qu'il sait.

Ce sentiment s'accuse plus fortement encore chez nos jeunes Bretons : d'abord, en raison d'une certaine paresse d'imagination qui leur est commune, et aussi par l'effet de la timidité, qui paralyse parfois même les mieux doués. On pourrait invoquer ici encore le peu d'usage que beaucoup d'entre eux possèdent de la langue française, si l'expérience ne démontrait que les résultats sont presque aussi faibles dans la région française du département.

Tout cela est incontestable, et nous n'hésitons pas à reconnaître que sous ce rapport la tâche des instituteurs du Morbihan est particulièrement délicate. Mais nous devons ajouter que beaucoup d'entre eux, soit par découragement, soit faute d'une conscience assez nette de ce qu'ils ont à faire, ne luttent pas avec toute l'énergie et la persévérance désirables pour obtenir une amélioration.

L'épreuve de rédaction ne peut être utilement abordée qu'après une préparation appropriée. Et cette préparation consiste essentiellement en exercices variés ayant tous pour fin d'habituer l'enfant soit à découvrir et à exposer les idées contenues dans un mot, soit à trouver le mot nécessaire pour exprimer une idée donnée. Ce sont précisément ces exercices qu'un trop grand nombre d'instituteurs négligent ou dont ils ne savent pas faire usage.

(Bulletin du Morbihan.)

Observations sur la préparation des candidats a l'école normale au point de vue des mathématiques. — Les rapports d'inspection ont constaté déjà à plusieurs reprises que l'enseignement de l'arithmétique était un de ceux qui donnaient le plus de résultats à l'école primaire. L'enfant, arrivé à l'âge de douze à treize ans, connaît et sait appliquer les règles de calcul élémentaires; il peut résoudre un grand nombre de problèmes simples et pratiques; c'est là le but que l'instituteur doit s'efforcer d'atteindre.

Malheureusement, l'élève qui continue ses études et se prépare aux examens du brevet élémentaire et de l'admission à l'école normale arrive à ces examens sans avoir approfondi les notions de mathématiques que l'école primaire lui a données. Il est plus sûr de ses réponses, plus habile à effectuer les calculs, plus prompt à trouver les solutions d'un problème, mais il n'a pas plus l'idée des théories établissant les règles qu'il applique. Pour ne citer qu'un exemple, un bon élève du cours supérieur primaire sait décomposer deux nombres en leurs facteurs premiers et former leur plus petit commun multiple. Un candidat à l'école normale en sait faire autant, mais pas plus. Il ne peut, en général, expliquer la raison qui lui fait assembler les facteurs de deux nombres de telle façon plutôt que de telle autre. En un mot, l'enseignement de l'arithmétique reste stationnaire pour l'élève de treize à seize ans. Il était et reste tout ce qu'il y a de plus élémentaire jusqu'aux cours de l'école normale. Une conséquence fâcheuse et inévitable de cet état de choses, c'est que le jeune élève-maître se trouve déconcerté par les raisonnements délicats de l'arithmétique

théorique. Il est noyé dans cette suite de théorèmes qui exigent une logique serrée et rigoureuse. Il ne voit pas clairement l'ordre qui règne dans les mathématiques et la liaison intime des diverses propositions. L'aridité de cette étude le décourage, pour peu qu'il manque d'énergie ou d'intelligence.

Ce défaut de préparation et la difficulté que présente l'étude théorique de l'arithmétique expliquent la peine que le professeur éprouve pour faire comprendre son cours en première année d'école normale.

Quelle est la cause de cette lacune dans l'instruction des futurs élèves-maîtres? Elle tient pour certains à ce qu'ils ont fréquenté l'école primaire jusqu'à seize ans. Le maître, chargé de plusieurs cours, n'a pas le temps de faire entrer dans l'étude un peu approfondie des mathématiques le seul élève qu'il prépare à la carrière de l'enseignement. Il se contente d'élargir le cercle des connaissances de son élève et toujours au même point de vue pratique. Et eût-il le loisir d'aborder les explications théoriques, qu'il ne le fait pas le plus souvent, cela lui demanderait des efforts personnels devant lesquels il recule; il se dit que l'arithmétique théorique sera enseignée à l'école normale et qu'il n'a pas à s'en occuper.

Je crois qu'on peut remédier à cette inertie et obliger l'instituteur à commencer l'étude théorique des mathématiques. Évidemment on ne peut lui demander de traiter les sujets délicats et complexes. Mais tout au moins peut-il faire remarquer à ses élèves que les règles qu'il donne se démontrent par le raisonnement et expliquer les plus simples. L'enfant s'habitue à ne pas considérer les règles comme des postulats, il s'initie au raisonnement déductif, son esprit se forme peu à peu aux formes spéculatives, et il arrive à l'école normale dans d'excellentes conditions pour suivre avec fruit les cours qui y sont faits.

Le petit nombre de cours complémentaires est une des causes de la préparation incomplète des candidats. Elle n'est pas la seule.

La plupart des élèves-maîtres qui ont suivi les cours d'une école primaire supérieure ont des notions théoriques sur l'arithmétique. Mais ces notions sont tellement vagues et confuses qu'elles font tache à côté de la dextérité que possèdent les élèves pour le maniement des nombres.

L'enseignement théorique de l'arithmétique dans les cours complémentaires est infructueux pour deux raisons. Les définitions sont laissées dans l'ombre et l'ordre qui règne dans les démonstrations n'est pas suivi rigoureusement.

Le maître doit s'attacher aux définitions. En général, elles sont délaissées ou données d'une façon incomplète. Le professeur leur attribue peu d'importance; par suite, les élèves les considèrent comme des phrases jetées çà et là dans le cours, le plus souvent en tête des chapitres et pour commencer ceux-ci. Il y a là un grave défaut que nous pouvons constater chez les candidats aux examens du brevet simple, du certificat d'études primaires supérieures et de l'entrée à

l'école normale. Que résulte-t-il de ce mépris des définitions? Les propositions qui, d'une part, se relient entre elles et d'autre part découlent d'une définition et forment un tout bien ordonné, paraissent à l'élève une suite plus ou moins cohérente de vérités disposées arbitrairement les unes à la suite des autres. Il ne sent pas l'ordre qui est la qualité dominante des mathématiques et qu'il faut lui faire remarquer à chaque pas. Il fait peu ou point de progrès, car les notions qu'il acquiert se heurtent confusément dans son esprit; ses idées sont éparses, indépendantes, elles ne se groupent pas en catégories nettement délimitées; elles sont par suite fugaces au premier chef. Il faut donc insister sur les définitions, montrer comment les théorèmes qui en dérivent s'y rattachent et comment ils se lient entre eux.

Le défaut que nous venons de signaler est souvent accompagné d'un autre non moins dangereux.

Le maître pose l'hypothèse d'un théorème, puis il fait la démonstration d'une façon imperturbable, sans appeler l'attention sur la liaison intime qui la rattache aux données. L'enfant, à l'image de son professeur, énonce l'hypothèse; puis il ne s'en préoccupe plus; il s'embarrasse dans son raisonnement et ne peut arriver à la conclusion. Il ne sait pas que la démonstration est pour ainsi dire rivée à l'hypothèse, il a mis sa mémoire en action pour fixer dans son esprit les constructions qu'il fallait faire, les égalités qu'il fallait poser. Mais l'idée dominante du raisonnement, le plan de la démonstration, lui fait défaut, et c'est pourquoi son travail ne lui est pas profitable.

L'hypothèse doit être écrite au tableau et à côté la conclusion, et il est de toute nécessité de faire voir la corrélation étroite qui existe entre les diverses parties d'un théorème. Cette recommandation est surtout bonne à mettre en pratique au début de l'étude de la géométrie, car, là plus que partout ailleurs, le succès dépendra beaucoup de la façon dont les premiers éléments sont compris. Il est impossible de marcher de l'avant si l'on ne possède pas les notions premières, et cela parce que les mathématiques forment un ensemble bien complet duquel on ne peut rien distraire sans apporter de la confusion.

En résumé, il est de toute nécessité d'initier le candidat à l'école normale à l'étude théorique de l'arithmétique et de la géométrie. Le maître devra surtout se préoccuper de mettre les définitions en relief et de faire remarquer la liaison intime dans les déductions qui constitue les démonstrations. Ainsi entendue, l'étude des éléments des mathématiques façonnera peu à peu l'esprit des élèves à la logique du raisonnement rigoureux; et les cours de l'école normale termineront sûrement cette ébauche peut-être grossière, mais à coup sûr utile.

(Bulletin de Seine-et-Oise.)

Le gérant : A. BOUCHARDY.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 1870-1-94. — (Encre Lorilleux)

Librairie Ch. DELAGRAVE, 15, rue Soufflot, Paris.

La Lecture

EN CLASSE

A L'ÉTUDE ET DANS LA FAMILLE

DIRECTEUR : **M. JULES STEEG**

INSPECTEUR GÉNÉRAL DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE,
DIRECTEUR DU MUSÉE PÉDAGOGIQUE



Paraissant tous les samedis

ABONNEMENT

FRANCE	Un an.	6 fr.
	Six mois.	3 fr.
	Trois mois	1 fr. 50

L'Abonnement part du **Premier samedi** de chaque mo

ÉTRANGER	Un an.	7 fr.
	Six mois.	3 fr. 50
	Trois mois	1 fr. 75

Prix du numéro à l'étranger : **15 centimes.**

IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — [illegible]

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME VINGT-QUATRIÈME

N° 3. — Mars 1894

SOMMAIRE

PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

Nouvelle série. Tome XXIV. N° 3. 15 Mars 1894.

REVUE PÉDAGOGIQUE

UN VOYAGE EN ALLEMAGNE

Les boursiers primaires à l'étranger. — La pédagogie à l'Université d'Iéna. — Les classes pour les enfants faibles d'intelligence.

I

Les lecteurs de la *Revue pédagogique* connaissent l'utile institution des bourses de séjour à l'étranger.

Le double but visé par MM. Jules Ferry et F. Buisson, qui en ont pris l'initiative en 1883, a été atteint, et les résultats ont dépassé les espérances des fondateurs.

Les boursiers *professeurs d'école normale* étudient la langue allemande ou anglaise assez à fond pour l'enseigner plus tard, en même temps qu'ils continuent et complètent leurs études pédagogiques par la comparaison des méthodes françaises avec les procédés en usage à l'étranger. Ils apprennent ainsi non seulement l'anglais et l'allemand, mais en même temps, comme on l'a dit, l'Allemagne et l'Angleterre.

Les boursiers de la seconde catégorie, *élèves des écoles primaires supérieures*, commencent par suivre, s'ils sont envoyés en Allemagne, la classe d'une *Realschule* (école primaire supérieure) pendant la première année; puis, s'ils veulent rester encore à l'étranger, ils se placent comme « volontaires » dans des maisons de commerce où, tout en continuant à se familiariser avec la langue courante, ils apprennent du même coup le commerce et la correspondance commerciale.

Un comité de patronage, qui siège au ministère de l'instruction publique, est en relations constantes avec les boursiers des deux catégories.

Ce n'est pas sans hésitation, parfois, que ces jeunes gens se mettent en route. Les Français sont si casaniers! La plupart d'entre eux n'ont jamais quitté leur province, voire même leur ville natale. Et les voilà jetés brusquement dans un autre pays où le genre de vie, les habitudes, les mœurs diffèrent complètement de ce qu'ils ont vu jusqu'ici, au milieu de gens dont ils commencent à peine à parler la langue, et qu'ils ne comprennent pas du tout!

Tout est nouveau pour le jeune boursier : le pays, les habitants, la langue, la manière de vivre, la cuisine, et même l'accueil qu'il trouve dans la maison où il est placé.

Celui qui est envoyé en Allemagne connaît l'histoire d'hier, et ce n'est pas sans une certaine inquiétude, bien naturelle d'ailleurs, qu'il entreprend le voyage chez nos adversaires de 1870; et il est tout surpris de la cordiale hospitalité qu'il rencontre auprès de la famille d'instituteur qui le recevra à sa table et qui, pendant une année, le traitera comme un des siens.

A l'école il trouve des camarades qui, sans arrière-pensée, l'admettent à leurs jeux et à leurs promenades, qui corrigent amicalement ses fautes de prononciation ou de langage. Ces enfants ne font d'ailleurs que se conformer au désir du directeur de l'école qui, habituellement, présente le jeune Français aux élèves de sa classe, et leur recommande de le traiter avec prévenance, de lui faire oublier qu'il est loin de ceux qui l'aiment, de jouer avec lui, de ne pas se moquer de son inhabileté à parler l'allemand, de l'aimer comme on aime un bon camarade.

Notre jeune homme ne se sent plus isolé; il est entouré d'affection et de prévenances; sa nostalgie du pays natal diminue d'autant plus rapidement qu'il rencontre plus d'amitié, qu'il arrive plus vite à parler la langue et à se faire comprendre.

Est-ce à dire que ses jeunes condisciples sont toujours des modèles de discrétion? que les boursiers eux-mêmes ne donnent pas prise parfois à de petites taquineries d'écoliers? Non, sans doute! « Tous mes camarades d'école, nous dit récemment un jeune Vosgien, sont très aimables; l'un d'eux cependant, mon voisin de

classe des premiers jours, voulant sans doute me prouver qu'il sait l'histoire contemporaine, m'a montré du doigt sur une carte la ville de Sedan, en accompagnant ce geste d'un sourire peu charitable! J'aurais pu y répondre, ajouta-t-il, en tournant la page de l'atlas et en lui montrant Iéna; mais je me suis abstenu, pour ne troubler en rien mes bons rapports avec tous les autres élèves. Je veux par ma conduite, mon travail et mon empire sur moi-même, faire honneur à mon pays... »

Au point de vue des études, il ne faut pas plus de trois mois à nos boursiers pour se mettre au courant des leçons et des devoirs de la classe qu'ils fréquentent.

Ils s'habituent moins facilement à la table, si différente de la nôtre. Mais ils sont jeunes, et l'appétit est un si bon cuisinier!

Le même bon accueil est fait aux professeurs-boursiers, dans les écoles normales qui leur sont ouvertes. Ils sont reçus en collègues, ils se trouvent dans leur milieu et ne tardent par à nouer d'amicales relations qui dureront.

Rien n'est plus intéressant que la correspondance très suivie des boursiers avec le Comité de patronage, si ce n'est cependant une visite à ces jeunes gens dans les différentes villes où ils sont placés. Combien grand est leur plaisir de revoir quelqu'un qui vient de France, avec qui ils peuvent de nouveau s'entretenir dans la langue de la patrie! Mais combien heureux ils sont aussi de montrer avec quelle facilité ils parlent la langue étrangère!

Nous avons fait récemment ce voyage, et nous avons vu nos boursiers d'abord, puis les instituteurs qui les logent, les professeurs et directeurs des écoles normales et des Realschulen qu'ils fréquentent, les inspecteurs qui leur font bon accueil et qui suivent leurs études.

Ces relations personnelles avec nos correspondants et avec les boursiers, même si elles se bornent à une entrevue d'un jour, renseignent mieux qu'une longue correspondance sur la tenue et les progrès de nos pupilles, sur les dispositions et sur les services que nous rendent nos obligeants collègues étrangers, et évitent ou aplanissent bien des malentendus.

Si, de plus, on entend faire l'éloge de tous ces jeunes gens qui

là-bas représentent la France et qui veulent faire honneur à leur pays, on est doublement heureux, et le voyage à l'étranger n'en devient que plus agréable. On éprouve un patriotique plaisir quand on entend des appréciations comme celles-ci dans la bouche d'un étranger :

« Vos boursiers-professeurs sont des modèles de travail. M. X... était chaque matin le premier levé, le premier à l'école normale, assistant aux classes, interrogeant les professeurs, transcrivant dans son carnet toutes les expressions et tous les mots nouveaux pour lui, profitant de toutes les occasions pour s'instruire. »

« MM. Y..., Z..., sont des laborieux et, de plus, des hommes de bonne compagnie, me dit un autre collègue allemand. Ils ont laissé ici les meilleurs souvenirs et ils sont restés en correspondance avec nos professeurs. »

« Mlle X..., professeur d'école normale, me dit un directeur, est une abeille pour le travail et le désir d'amasser et de s'instruire. Aussi a-t-elle fait des progrès surprenants pendant son séjour dans notre ville. »

« Dans ma famille, me dit un autre, on ne tarit pas d'éloges sur la persévérante application, les manières douces, le caractère égal et la bonne humeur de Mlle Z... »

Un directeur d'école normale à qui nous avions envoyé à plusieurs reprises des instituteurs français non boursiers, qui se rendaient à leurs frais en Allemagne pour apprendre la langue, nous dit également : « Quels braves gens que tous ces jeunes maîtres! Combien zélés et ardents au travail, polis et de bonne tenue, reconnaissants de ce que l'on fait pour eux! Je les donne souvent en exemple à mes élèves-maîtres. »

Ces témoignages rendus par des étrangers ne vous semblent-ils précieux? Nous avons trop souvent la fâcheuse habitude de nous faire plus mauvais que nous sommes, et les étrangers qui lisent nos journaux ont pu finir par nous croire légers et changeants. En voyant nos compatriotes à l'œuvre, ils apprennent à nous mieux juger.

Quant aux boursiers, ils se louent beaucoup de l'accueil de leurs collègues allemands, de l'empressement qu'ils mettent à leur

être utiles, à corriger leur prononciation et leur langage, à les admettre dans leur société. Assez fréquemment, le professeur français se lie plus particulièrement avec un collègue allemand avec lequel il travaille tous les jours pour faire exclusivement de l'allemand pendant la première heure, exclusivement du français pendant la seconde. Donnant, donnant; c'est un échange qui profite aux deux.

Les professeurs dames ont plus de difficultés sous ce rapport. Presque toutes les institutrices allemandes avec lesquelles elles sont en relations savent le français et ne veulent leur parler que le français, autant pour montrer qu'elles connaissent notre langue que pour s'exercer à la mieux parler. Il arrive souvent que si des familles les invitent, la politesse n'est pas tout à fait désintéressée : c'est une occasion pour les parents et les enfants de parler le français; tandis que nos maîtresses, qui vont en définitive en Allemagne pour parler et apprendre l'allemand, considèrent ce temps comme perdu pour leurs études.

La plupart de nos professeurs anciens boursiers sont restés en relations avec leurs collègues allemands; ils continuent à s'écrire et même à se voir pendant les vacances, ce qui entretient le savoir chez les uns et les autres.

Notre administration rend d'ailleurs aux professeurs étrangers le même service qu'on rend à nos Français en Allemagne. Elle a ouvert récemment une école normale du Centre à un jeune professeur allemand, qui a ainsi pu apprendre à fond notre langue, et par ses études, et en assistant aux classes, et par ses relations journalières avec les jeunes professeurs de l'école normale et du lycée. Et quelques autres écoles normales de l'Ouest et du Nord ont également été autorisées à ouvrir leurs portes à des institutrices et à des instituteurs anglais, et à une institutrice allemande.

Ces séjours chez d'autres peuples, ces échanges de maîtres et de maîtresses chargés de l'éducation des jeunes générations ont une portée plus grande que l'étude de la langue. Il s'établit entre ces collègues une salutaire émulation à qui fera le mieux, et de durables relations d'amitié. On apprend à se mieux connaître et à s'estimer davantage.

II

L'une des villes qui offrent à nos jeunes professeurs la plus courtoise hospitalité, où ils se sentent vite chez eux, et où ils peuvent à loisir étudier la pédagogie allemande, c'est Iéna.

Ils y sont reçus le plus cordialement du monde par le professeur de pédagogie à l'Université, le Dr Rein. Ils y trouvent ensuite, à côté des cours théoriques de la Faculté, une école pratique d'application, le *Seminar* pédagogique, comprenant les trois cours élémentaire, moyen et supérieur d'une école primaire.

Ce *Seminar* est, pour les étudiants qui se préparent au professorat, ce que sont nos écoles d'application annexées aux écoles normales pour les instituteurs. Il a surtout en vue les futurs professeurs des Realschulen et des écoles normales, ainsi que les directeurs des grandes écoles primaires ou réales. Mais il n'est pas également apprécié par tous : les anciens élèves des « gymnases » (lycées) croient n'avoir pas besoin de cette éducation pédagogique pour devenir professeurs, et dédaignent le *Seminar*; tandis que les instituteurs qui, par leurs études à l'école normale, ont reconnu l'utilité de cette préparation professionnelle, y sont très assidus. Aussi le gouvernement oblige-t-il depuis quelques années tous les jeunes docteurs, candidats au professorat, à prendre part, pendant un semestre au moins, aux exercices pratiques du *Seminar*.

Si vous le voulez, nous ferons une visite à cette école d'application. Le local se trouve dans l'une des îles formées par le cours paresseux de la Saale; il est de modeste apparence, et ne ressemble guère aux bâtiments des autres écoles des villes d'Allemagne, installées dans de monumentales maisons modernes. Mais combien on y travaille!

Maîtres et disciples sont de fervents adeptes de Herbart.

Les étudiants, tout en suivant les cours de l'Université, assistent souvent pendant tout un semestre aux leçons d'une des classes de cette école annexe, et remettent périodiquement au maître de la classe des leçons préparées d'après le système herbartien, qui

sont annotées, puis discutées. Pendant le second semestre, ils peuvent être admis à remplacer le maître, mais à la condition de suivre ponctuellement la *progression formale* de la méthode, « *die formalen Stufen* », que les lecteurs de la *Revue pédagogique* connaissent déjà ; et, dans tous leurs enseignements, d'aller toujours de l'*intuition* (*Anschauung*) à l'*idée* (*Begriff*).

Les opérations successives de l'enseignement dans l'école d'application sont les suivantes :

a) Interroger les enfants pour découvrir ce qu'ils savent déjà, — c'est l'*analyse;*

b) Leur exposer ou faire trouver ce qui est nouveau pour eux, — c'est la *synthèse;*

c) Relier ces idées nouvelles aux idées analogues que les enfants possèdent, — c'est l'*association;*

d) Résumer le tout et tirer une règle ou un principe de la comparaison faite, — c'est le *système;*

e) Faire appliquer les principes trouvés, — c'est la *méthode.*

C'est en définitive, comme on le voit, avec un formalisme plus strict et plus sévère, l'équivalent de notre méthode française qui s'appuie sur le connu pour arriver à ce que les enfants ne savent pas encore.

Ce qui est plus intéressant encore que les discussions auxquelles chaque leçon donne lieu à l'Université, ce sont les rapports des maîtres (les étudiants) avec les élèves de l'école. Tous prennent part aux mêmes jeux et aux mêmes récréations dans la cour de l'école.

Le dimanche, les uns et les autres assistent au « culte », à la prière et au chant en commun dans une des salles de l'école, où l'un des maîtres explique un passage de la Bible en le rattachant à un événement quelconque de la vie des enfants, pour en tirer une leçon de morale.

Aux fêtes nationales, anniversaires du grand-duc de Saxe-Weimar et de l'empereur, on se réunit encore pour entendre des chants en commun, des déclamations, des discours patriotiques.

La fête de Noël aussi réunit élèves et maîtres autour de l'arbre traditionnel resplendissant de lumière, et ce sont de nouveau des chants qui unissent les voix et les cœurs, des récitations, des allocutions, des distributions de cadeaux.

Enfin tout le *Seminar*, grands et petits, le professeur Dr Rein en tête, fait chaque année plusieurs excursions scolaires, sans compter le voyage de vacances où, pendant une semaine, professeurs et enfants vivent en commun, le jour dans les belles montagnes de la Thuringe avec le déjeuner sur l'herbe, le soir dans quelque hôtellerie de village.

Quant aux conférences pédagogiques hebdomadaires, elles ne ressemblent en rien aux nôtres. On se réunit dans une « *Restauration* », autour d'une table de brasserie. Le candidat-professeur apporte le plan écrit de la leçon qu'il a faite la veille. Il dit d'abord lui-même en quoi la leçon a été incomplète, ses lacunes, ses imperfections; puis le rapporteur désigné lit sa critique, et tout le monde discute le plus sérieusement du monde, tout en fumant un cigare et en buvant un verre de bière.

Et notez bien que les nationalités les plus diverses sont presque toujours représentées dans ces réunions; car le *Seminar* pédagogique d'Iéna a une réputation universelle. Vous y trouverez des Anglais, des Japonais, des Serbes, des Français (il y en a deux à l'heure qu'il est), des Américains et, en majorité naturellement, des Allemands de toutes les parties de l'empire. Ceux de nos professeurs d'école normale qui ont séjourné à Iéna, MM. Laurent, Toussaint, Chauvet, Turquet, Perrin, Chopin, etc., pourraient en parler bien plus savamment que nous qui n'avons fait qu'y passer.

III

Nous avons beau faire, nous autres pédagogues, quand nous voyageons à l'étranger nous ne pouvons complètement « dépouiller le vieil homme ». Les écoles nous attirent, même si nous faisons une excursion de vacances! Et quand on a vu, on aime à parler de ses impressions de voyage à ses collègues et aux personnes que préoccupe cette chose si importante, l'éducation de la jeunesse.

Nous avons donc vu quelques écoles. Nous ne parlerons ni des vastes bâtiments, véritables « palais scolaires » (un mot qui fait sourire à l'étranger), ni du soin et de la sollicitude des municipalités pour l'instruction primaire, ni de l'émulation entre les

villes à qui aura les écoles les plus belles et les mieux outillées, ni des sous-sols transformés en salles de bains et de douches pour les élèves. Mais nous voudrions dire un mot d'une institution *sui generis* que nous avons trouvée partout, à Iéna comme à Francfort, à Leipzig comme à Berlin, à Brunswick comme à Cologne. Ce sont les classes destinées aux *enfants faibles d'intelligence.*

Ces enfants faibles d'intelligence, peu doués *(schwachsinnige, schwachbefähigte Kinder)*, ne doivent être confondus ni avec les enfants *simplement arriérés*, dont le niveau intellectuel est déjà plus élevé, ni avec les *idiots*, qui se trouvent à un degré bien inférieur et dont la place est dans les hospices. La faiblesse d'intelligence des enfants dont il s'agit tient le plus souvent à un défaut de constitution, et *ils sont capables d'une certaine culture.*

Si on les place dans une école primaire ordinaire, avec les enfants intelligents, sains de corps et d'esprit, ils seront toujours les derniers de la classe. L'instituteur est dans l'impossibilité de s'occuper d'eux en particulier; il ne veut pas leur sacrifier les autres élèves, et il les néglige; de sorte qu'ils quittent l'école à quatorze ans, aussi ignorants qu'ils y étaient entrés.

Comment est-on arrivé à amener ces déshérités à un commencement de vie morale et intellectuelle, à les mettre à même de pourvoir à leur subsistance, à les préparer à la vie normale et régulière de la société?

On commence par les envoyer pendant deux années, de l'âge de six ans à celui de huit, dans les écoles primaires ordinaires. Si les instituteurs reconnaissent qu'ils ne peuvent rien en faire, ils les signalent à l'inspection. Une commission composée de l'inspecteur de l'enseignement primaire, d'un médecin, et du directeur de l'école spéciale destinée à cette catégorie d'enfants, examine successivement tous les enfants signalés, et ce n'est que lorsqu'ils révèlent une trop grande faiblesse d'intelligence que la commission fait droit aux demandes des instituteurs. Elle appelle devant elle les parents ou tuteurs, pour leur faire comprendre quels avantages l'enfant peut retirer de la fréquentation de l'école spéciale et pour les engager, par voie de persuasion, à l'y placer.

Nous avons vu à Leipzig les huit classes de cette *école des enfants faibles d'intelligence (Leipziger Schwachsinnigenschule)*, dirigée par M. Charles Richter, et nous avons été réellement touché du dévouement des instituteurs et de leur sollicitude pour leurs élèves. Dans la huitième classe, celle des commençants, beaucoup de figures bien ingrates, des yeux sans vie, des airs stupides; dans les deux premières, des regards ouverts, des enfants joyeux de répondre aux questions qu'on leur pose, aimants, ayant certainement le sentiment de ce qu'ils doivent à leur instituteur.

Et comment ces maîtres sont-ils arrivés à réveiller l'intelligence et à ouvrir les cœurs de ces enfants? *En les aimant* d'abord beaucoup, en se dévouant à leur tâche avec une patience à toute épreuve, puis *en avançant très lentement dans leur enseignement;* c'est l'essentiel.

Le programme comprend l'histoire sainte, l'étude de chants, la lecture, le calcul, l'écriture, quelques leçons de choses, la géographie locale, la gymnastique, le travail manuel. Et l'on sait se borner aux notions les plus élémentaires de ce programme, et l'on procède avec une extrême lenteur, avec une lenteur voulue. Le succès est à ce prix. Ce n'est en effet que grâce à de continuelles répétitions que l'on peut avoir prise sur ces intelligences lentes.

Pour l'enseignement du calcul, par exemple, les exercices ne portent, en huitième classe, pendant toute l'année, que sur les nombres de 1 à 5; dans la septième on va de 1 à 10, répétant sans cesse, revenant continuellement sur le même exercice, jusqu'à ce que, par ces répétitions journalières, par ces incessantes infiltrations, les notions aient pénétré et se soient fixées dans ces mémoires rebelles. On continue ainsi jusqu'à la première classe, où l'on arrive à faire l'addition, la soustraction, la multiplication sur les nombres de 1 à 100. On dépasse très rarement cette limite.

Dans les deux classes supérieures, l'écriture est très belle, les enfants savent réciter un grand nombre de petites poésies simples et enfantines; ils savent calculer, ils parlent sur les animaux et sur les choses qui les entourent, ils lisent, ils font même de toutes petites rédactions, par phrases d'une ligne; et ils exécutent beaucoup de travaux manuels.

Il va sans dire que les instituteurs de ces classes si difficiles à tenir ont des suppléments de traitement qui leur sont alloués par la ville et qui varient de 300 à 600 marks. Rien n'est mieux justifié : ces maîtres sont véritablement admirables de patience et de dévouement, et semblent s'attacher plus à ces enfants déshérités qu'aux bien portants, parce qu'ils ont plus besoin d'affection. Les enfants le leur rendent d'ailleurs.

Nous appelons l'attention des lecteurs de la *Revue pédagogique* sur cette nouvelle institution. S'occuper de cette minorité d'enfants incomplets et arriérés, éveiller leur intelligence endormie, les envelopper d'une atmosphère saine et morale, n'est-ce pas les arracher au vice qui les attend, n'est-ce pas travailler à la solution d'une des nombreuses questions sociales qui nous préoccupent en cette fin de siècle?

Avons-nous, en France, dans nos écoles, beaucoup d'enfants de cette catégorie? Nous ne savons. Nos instituteurs nous en diront le nombre si une enquête est faite sur cette question. Mais ils existent, nous en rencontrons dans nos visites à travers les classes; et il est de notre devoir de ne pas les rendre aux parents sans avoir éveillé leur esprit, sans leur avoir donné l'aptitude au travail, sans leur avoir inculqué la notion du bien.

La question vaut d'être étudiée.

Ici, comme en tout, il faut imiter nos voisins qui observent tout ce qui se fait chez les autres, et appliquer l'antique maxime de « tout éprouver et retenir ce qui est bon ».

G. Jost.

DE LA COÉDUCATION DES SEXES

AUX ÉTATS-UNIS

(Extrait d'un rapport à M. le ministre de l'instruction publique.)

De toutes les libertés qui caractérisent l'éducation américaine, celle d'instruire en commun les jeunes hommes et les jeunes filles, soit dans les écoles publiques (écoles primaires et écoles de grammaire) et les *high schools*, soit dans les collèges, les instituts et les universités, est peut-être la plus frappante; c'est du moins celle qui surprend le plus un observateur français, car elle lui révèle un état d'esprit et des habitudes auxquels il est complètement étranger. Le spectacle de jeunes gens de seize à dix-huit ans, presque des hommes, travaillant, causant, et ayant des rapports journaliers de camaraderie avec des jeunes filles qui, par la distinction, l'élégance et souvent la beauté précoce, n'ont déjà plus rien de l'écolière, confond tous ses principes; il s'étonne qu'un pareil système ait germé dans le bon sens américain, et n'ose réfléchir aux résultats, tant il les pressent révoltants pour le sens moral.

Comment les États-Unis ont pu adopter la coéducation, un coup d'œil rétrospectif sur leurs origines le fait aisément comprendre.

Lorsque les *settlers* se fixèrent en Amérique, leur préoccupation première, après avoir défriché un terrain, bâti des *log-houses* et pourvu aux nécessités de la vie matérielle, fut d'organiser des écoles afin, suivant l'expression d'une ordonnance du Massachusetts, « que les lumières de leurs pères ne fussent pas ensevelies avec eux dans leurs tombeaux »; mais, trop pauvres pour donner à chaque village deux bâtiments scolaires, ils n'ouvrirent que des écoles mixtes, où les élèves des deux sexes reçurent le même enseignement. Ce système, offrant de réels avantages financiers, et n'ayant aucun danger moral puisque les enfants étaient sauvegardés par les rapports de parenté ou de voisinage qui liaient leurs familles, se propagea et survécut aux causes qui l'avaient fait naître : des cités riches et populeuses

couvrirent les prairies des *settlers*, des palais remplacèrent le *log-house* de l'instituteur primitif, mais parmi tous ces changements la coéducation subsista.

Inoffensive pour des communautés restreintes et des classes élémentaires, l'est-elle encore transportée dans les nouvelles conditions de la vie moderne et dans tous les ordres d'enseignement? Question très agitée aux États-Unis. Ce serait en effet une erreur de croire l'éducation mixte si entrée dans les mœurs américaines qu'elle n'y rencontre jamais d'opposition; en certains milieux, elle est au contraire fortement critiquée, et plusieurs villes, principalement dans l'Est, l'ont entièrement bannie; d'autres ne l'ont gardée que pour les écoles de grammaire et les écoles primaires, parfois même pour ces dernières seulement.

La controverse mérite d'être analysée, car elle fait voir les résultats possibles de la coéducation et éclaire un des problèmes les plus importants de la pédagogie américaine.

— « L'organisation d'un être est toujours en rapport avec les fonctions que la nature lui assigne, disent les adversaires de l'enseignement mixte; or l'organisation de la femme diffère de celle de l'homme, donc elle a des fonctions différentes, et ne doit pas recevoir la même éducation. » Ces principes n'impliquent nullement dans leur pensée que la femme soit inférieure à l'homme : « L'idéal le plus élevé de l'humanité — écrivait en un livre qui jadis a eu du retentissement un adversaire passionné de l'école mixte, rejetant toute comparaison d'infériorité ou de supériorité entre les sexes, — exige que chacun soit parfait en son genre. Le lis n'est pas supérieur à la rose ni le chêne supérieur au trèfle : cependant la beauté du lis n'est pas la beauté du chêne, et l'utilité du chêne n'est pas l'utilité du trèfle. Ce serait un pauvre horticulteur que celui qui les soignerait de la même manière[1]. » Et il ajoutait : « Si une femme soumise à une éducation masculine, conçue pour le développement d'une organisation virile, peut égaler un homme, elle devra le surpasser si elle reçoit une éducation féminine faite pour développer une organisation de femme[2]. »

1. Edward H. Clarke : *Le Sexe dans l'éducation*, 19e édition, p. 15, Cambridge, Mass.; 1892.
2. *Ibid*, p., 16.

De ces arguments généraux découle une longue série d'objections physiologiques, intellectuelles et morales, que nous allons résumer.

La coéducation est funeste à la santé des jeunes filles; moins fortes que les garçons, elles ne peuvent supporter le même travail sans nuire au fonctionnement de leur organisme, et le fait d'étudier avec eux substitue à la saine émulation qui règne dans les écoles séparées une rivalité morbide dont leur nervosité souffre beaucoup. L'excès de leur amour-propre les empêche d'avouer que ce régime les épuise; désireuses d'égaler les jeunes hommes, et même de les surpasser, elles étudient avec une ardeur fébrile et surexcitent sans repos leur activité cérébrale. Les résultats de ce surmenage, on peut les voir aujourd'hui chez l'Américaine, femme intellectuelle, affinée, brillante il est vrai et dont les Européens vantent l'esprit et la grâce, mais pâle, frêle, d'une beauté délicate qui tombe prématurément, et incapable d'avoir une nombreuse famille. Il y a là un danger imminent pour l'avenir de la race et, si l'on n'y remédie, on aura bientôt une génération de femmes capables d'être médecins, journalistes, avocats, architectes, ingénieurs, tout en un mot, excepté épouses et mères.

Il y a plus: la femme, n'ayant pas les mêmes fonctions que l'homme, n'a pas été douée d'une intelligence masculine, et par conséquent il est illogique de lui imposer les études et les méthodes qui conviennent à l'esprit masculin. « Les garçons doivent travailler en garçons et les filles en filles. Marie peut posséder Virgile et Euclide aussi bien que Georges, mais tous deux seraient amoindris et ne pourraient atteindre leur but légitime s'ils étaient condamnés aux mêmes méthodes... Dans tout leur travail les femmes doivent respecter leur propre organisation et rester femmes, non lutter pour être hommes, ou elles succomberont complètement. Pour les deux sexes, il n'y a point d'exception à cette loi que leur plus grand pouvoir et leur plus grande perfection résident dans le développement complet de leur organisme[1]. » La différence du développement intellectuel chez les jeunes gens des deux sexes s'oppose aussi à leur éducation commune: jusqu'à l'âge de seize ou dix-sept ans, le jeune homme a l'esprit moins ouvert

1. Edward H. Clarke, ouvrage cité, p. 18.

que la jeune fille; s'il travaille avec elle, il se découragera et renoncera à des efforts qui ne lui vaudront aucun succès.

Au point de vue moral, les conséquences de la coéducation sont plus dangereuses encore. C'est une loi que lorsque deux individus vivent ensemble, celui qui a la plus forte personnalité s'impose à l'imitation de l'autre. Élevée avec des garçons, la jeune fille, ayant un tempérament plus faible et plus souple, copie leurs manières et perd de sa grâce, tandis que les garçons ne s'adoucissent nullement au contact féminin. Il est impossible enfin qu'entre jeunes gens et jeunes filles réunis tous les jours dans la familiarité des classes, il ne se forme pas quelque roman que l'éducation américaine rendra, il est vrai, inoffensif pour les mœurs, mais qui n'en aura pas moins de graves inconvénients.

Ces objections paraissent judicieuses et, à les lire, il semble que la coéducation doive être abandonnée; mais il faut entendre comment ses partisans la disculpent et en justifient le maintien.

Ils font observer tout d'abord qu'outre l'avantage d'être conforme aux origines historiques des États-Unis et aux habitudes de la majorité, elle a des supériorités incontestables: elle est économique et permet d'attribuer une partie des fonds scolaires à l'achat de livres, d'appareils, etc.; elle est conforme à la méthode naturelle, c'est-à-dire à l'organisation de la nature et de la société; enfin, en rapprochant les esprits des deux sexes dans la même culture, elle leur donne des pensées et des goûts communs et prépare ainsi le bonheur de la vie de famille, où la principale cause de dissensions est la barrière qui s'élève entre les idées, les sentiments et les croyances des deux époux.

Reprenant ensuite les objections de leurs adversaires, ils y répondent par des considérations qui ne manquent point de valeur.

On prétend, disent-ils, que la femme, n'ayant pas la même nature que l'homme, ne doit pas être élevée de la même manière: c'est là un pauvre raisonnement, car, en réalité, l'âme n'a pas de sexe. Mais admettons qu'il existe entre l'homme et la femme, au point de vue intellectuel, des différences aussi profondes qu'au point de vue physique: on n'en saurait tirer un argument en faveur de l'éducation séparée, les ressemblances étant, malgré tout, plus nombreuses que les oppositions. Si le lis et la rose, suivant l'image

du Dr Clarke, exigent une culture différente, n'ont-ils pas un même besoin d'air, de soleil et de rosée qui permet à l'horticulteur de les faire épanouir dans le même jardin? On ajoute que si la femme peut produire quelque chose avec une éducation virile, elle produirait davantage avec une éducation féminine: ne devrait-on pas dire, au contraire, que plus les deux sexes sont dissemblables, plus il est utile à la femme d'être élevée avec l'homme pour acquérir certaines qualités viriles qu'elle ne possédera jamais si elle s'enferme dans sa « féminité »?

On affirme que le travail excessif et la rivalité morbide des écoles mixtes nuisent à la santé des jeunes filles; mais cette dangereuse émulation et ce surmenage tiennent moins à la coéducation qu'à l'organisation générale de l'enseignement moderne. Dans les écoles où les élèves des deux sexes sont séparés, les programmes sont rédigés de telle sorte que les jeunes filles étudient autant que les garçons, et l'on y a vu maintes fois l'émulation dégénérer en jalousie malsaine. La santé délicate des femmes, que l'on voudrait exploiter en ce débat, tient à des causes absolument étrangères à l'enseignement mixte. Elle s'explique par la sécheresse énervante du climat, l'activité fiévreuse et les habitudes antihygiéniques de la vie américaine, habitudes dont le sexe féminin, moins robuste, subit plus fortement l'influence débilitante, et par les usages qui lui imposent des costumes malsains, lui laissent prendre moins d'exercice qu'aux garçons et lui imposent plus de travail. « Pour les femmes, et même pour les jeunes filles en classe, dit C. H. Dalt[1], l'étude n'est qu'*un surcroît* aux soins de l'intérieur. Si les jeunes gens se préparent aux collèges, ils n'ont point à s'occuper du bébé, à faire les lits ou à aider à servir les repas. Un grand nombre de jeunes filles dans les *high schools* sont obligées de le faire. » C'est à toutes ces causes qu'il convient d'attribuer la santé débile des Américaines, et il est profondément injuste d'en rendre la coéducation responsable.

S'appuyant sur le principe que la femme n'a pas la même mission que l'homme, on prétend encore qu'il lui est inutile de recevoir la même instruction. Le raisonnement pouvait avoir autrefois quelque justesse lorsque la femme demeurait au foyer,

---

1. *Le Sexe et l'Éducation*, p. 95; Boston, 1874.

enfermant son activité dans les devoirs domestiques et se reposant sur son père, ses frères ou son époux du soin d'assurer son avenir; mais les temps ont changé : dans l'état présent de notre organisation sociale, beaucoup de femmes sont obligées de pourvoir à leurs besoins et parfois même à ceux de leurs familles. Appelées à soutenir comme l'homme la lutte pour la vie, il serait injuste de leur refuser, à elles que la nature a déjà créées moins fortes, les mêmes moyens de défense, c'est-à-dire la même culture, le même savoir. Les adversaires de l'enseignement mixte reconnaissent parfois cette vérité : plusieurs concèdent à la femme le droit d'avoir les mêmes connaissances que l'homme, mais ils ajoutent immédiatement que, son esprit n'étant pas le même, elle ne doit pas les acquérir de la même façon; et, de cette différence de méthode, ils concluent à la nécessité d'une éducation séparée; — conclusion illégitime, car il existe souvent entre certains enfants du même sexe des différences d'esprit plus profondes qu'entre les jeunes gens et les jeunes filles pris en masse, et cependant nul ne songe à demander pour ceux-là un maître particulier : c'est au professeur à user d'une méthode assez souple pour se plier aux différents besoins intellectuels de ses élèves.

On ajoute qu'en travaillant avec les jeunes filles, dont l'esprit plus vif est plus capable d'assimilation, les jeunes hommes se découragent : l'expérience a prouvé au contraire que la promptitude féminine excite l'intelligence plus lente des garçons; s'il en est d'ailleurs quelques-uns que le succès des jeunes filles a véritablement rebutés, on peut être certain que la réussite d'un camarade du même sexe aurait eu le même effet.

Restent les objections morales. D'après les témoignages de pédagogues qui ont longtemps dirigé des écoles mixtes, les jeunes filles, loin d'être masculinisées par la présence des garçons, ont au contraire plus de dignité et de réserve, et les jeunes gens, à leur tour, perdent dans la société des jeunes filles cette rudesse de manières et ce laisser-aller d'attitude et de langage qui caractérisent les hommes élevés loin des femmes. Quant à la dernière objection, la plus grave de toutes, voici la réponse qu'y fait un pédagogue dont les paroles ont ici une autorité particulière, car il a été élevé en partie dans les écoles mixtes, en partie dans les écoles ouvertes seulement aux garçons, et il a dirigé pendant plusieurs années les

écoles mixtes de Saint-Louis: « Mes observations m'ont conduit à ratifier le principe de J.-P. Richter: « Pour assurer la modestie, » je conseillerai d'élever les deux sexes ensemble, car deux » garçons préserveront l'innocence de douze jeunes filles et deux » jeunes filles de douze garçons au milieu des coups d'œil, des » plaisanteries, des mots déplacés, simplement par ce sens in- » stinctif qui est le précurseur de la modestie naturelle. Mais je » ne garantirai rien dans une école où il n'y a que des filles et » encore moins dans une école où il n'y a que des garçons. » J'ai remarqué que l'atmosphère de écoles mixtes était « désexualisée », tandis que les écoles séparées semblent avoir une tendance à développer la tension sexuelle. De plus, quelle que fût la tendance à l'inconvenance qui pût se manifester, elle était beaucoup plus aisément réprimée dans les écoles mixtes en raison de la vigilante observation d'un sexe par l'autre qui rend l'intrigue bien plus difficile à tenir secrète. Les frères protégeaient les sœurs, les autres parents et connaissances intimes des élèves venaient à la même école, et chaque acte était examiné à deux points de vue, — les garçons prenant part aux bavardages des garçons, les filles prenant part aux bavardages des filles, — et, les barrières étant effacées dans le cercle de la famille, les parents ne pouvaient manquer d'avoir sur la conduite de leurs enfants un compte-rendu plus fidèle que lorqu'ils allaient séparément dans des écoles différentes. De plus, le fait que la principale association entre les jeunes gens des deux sexes a lieu, dans les écoles mixtes, sous les yeux du maître et durant la leçon, où le contact est purement intellectuel et où la manifestation de la pure « féminité » — douceur et sentimentalisme — ferait perdre à la jeune fille son rang d'élève, et où la pure « masculinité » — rudesse et obstination — serait un spectacle peu attrayant, conduit à penser que la tendance de la coéducation est d'élever l'admiration des charmes extérieurs de la personne à ses charmes spirituels et aux qualités qui sont le fond de son caractère [1]. »

A ces considérations judicieuses, il faut ajouter certaines remarques que les adversaires de la coéducation ne semblent pas avoir faites: c'est d'abord que l'habitude d'être élevés ensemble

1. W. T. Harris, XIX[e] Rapport annuel du bureau des directeurs des écoles publiques de Saint-Louis.

est pour les jeunes gens des deux sexes un meilleur préservatif contre l'amour qu'une séparation continuelle ; une jeune fille dont la société est presque exclusivement féminine devient romanesque et se passionne aisément, mais celle qui a toujours fréquenté des jeunes hommes, ayant plus d'expérience et de maturité, ne cède point à des enthousiasmes irréfléchis; c'est enfin que l'amour qui peut naître dans l'école mixte n'a rien d'alarmant pour le moraliste le plus sévère, et parce que la surveillance, comme l'a montré le Dr Harris, y est plus grande qu'ailleurs, et parce que la jeune fille américaine a un sentiment profond de sa dignité, le jeune homme un grand respect de la femme, et tous deux une longue habitude du *self-government;* il n'aboutit qu'à un mariage où l'attachement est d'autant plus durable que les époux se sont plus longtemps connus, et il serait heureux que de telles unions se multipliassent. — Mais les préoccupations de cet attachement nuiront aux études? C'est là une crainte chimérique : les rapports étant surtout intellectuels, loin d'inciter à la paresse, un amour naissant poussera à travailler davantage pour être apprécié de la personne qu'on aime, témoin journalier de vos échecs et de vos succès.

A ces raisons théoriques en faveur de la coéducation s'ajoute un dernier argument plus probant que les autres : elle a triomphé dans toutes les villes du Centre et du Far-West, et dans l'Est même elle tend à se propager, malgré l'opposition. Quelques Américains parlent d'une réaction prochaine; mais ce triomphe dans les États de l'Ouest, États nombreux, immenses et appelés à un rôle important dans l'avenir de l'Amérique, ne justifie guère cette prédiction; il ne m'appartient pas d'ailleurs de prononcer à ce sujet.

Prétendre trancher la question de l'infériorité ou de la supériorité des écoles mixtes, après avoir vu les plus grands pédagogues des États-Unis divisés à leur sujet, serait également une outrecuidance; aussi ne conclurai-je que par des impressions.

Il ne m'a pas paru que, dans les écoles mixtes, l'hygiène, le travail et les mœurs eussent à souffrir de la présence d'élèves d'un autre sexe, et la tenue des classes m'a semblé meilleure encore que dans les écoles séparées. Mais ce qui choque le sens pédagogique, c'est, dans les *high schools,* l'écrasante majorité du sexe féminin, tant chez les élèves que chez les professeurs. La

plupart des Américains entrant dans les affaires dès l'âge de quinze ou seize ans, les deux tiers, les trois quarts même des élèves, dans les classes supérieures, sont des jeunes filles. Cette disproportion est fâcheuse pour les jeunes hommes; s'il est excellent pour leurs manières de n'être pas séparés des femmes, il est dangereux pour la virilité de leur caractère d'être surtout en contact avec des jeunes filles; de même, si la direction d'un professeur féminin leur est utile quand ils sont très jeunes, vers quatorze ou quinze ans, et peut-être plus tôt, il leur en faut une autre. Il est impossible, à moins de l'avoir vu soi-même, de sentir combien est pénible le spectacle d'une dame, n'ayant pas encore dans le ton et l'attitude l'autorité que donnent l'âge et une longue expérience, dirigeant des jeunes hommes de seize à dix-huit ans. Assurément ni la discipline ni le respect n'en souffrent, tant est profonde la déférence de l'écolier américain pour ses maîtres, mais il n'en reste pas moins vrai qu'il y a dans cette conception de l'enseignement quelque chose de défectueux. La femme professeur ne peut faire produire à des jeunes hommes tout le travail intellectuel dont ils sont capables, elle ne peut entrer en contact intime avec leur esprit d'adolescent, ni leur donner une direction virile; toute une part de l'éducation, la plus féconde et la meilleure, se trouve ainsi éliminée, et l'occasion en est à jamais perdue.

Il est juste de reconnaître que ces défauts ne sont point inhérents au système de la coéducation : ils tiennent aux conditions particulières de la vie américaine, et en d'autres pays il serait facile, sans doute, de les éviter.

Mais la coéducation pourrait-elle s'acclimater ailleurs? Et en France, où elle existe déjà dans quelques enseignements, pourrait-on la répandre dans tous? C'est là une question que je n'ai pas à examiner ici [1].

M. Dugard.

---

1. Dans la suite du Rapport, que nous ne pouvons reproduire, l'auteur recherche à quelles conditions la coéducation est possible, et conclut qu'elle est impraticable en France.

DE LA MANIÈRE D'ENSEIGNER LE FRANÇAIS

AUX PETITS BRETONS

ET PLUS GÉNÉRALEMENT AUX ENFANTS QUI HABITENT DES PAYS OU L'ON PARLE UNE AUTRE LANGUE QUE LA LANGUE FRANÇAISE

M. Perrin, directeur de l'école normale de Douai, a publié dans la *Revue pédagogique* du 15 février dernier, à propos de *la manière d'enseigner le français aux indigènes d'Algérie et de Tunisie*, un article fort intéressant sur une question toujours actuelle, quoiqu'on eût pu la croire tranchée, au moins pour la Bretagne.

J'ai été l'un des modestes auxiliaires de M. Carré dans l'active campagne qu'il mena, il y a quelques années, pour perfectionner l'enseignement du français dans les écoles rurales de la Bretagne. M. Perrin ne sera donc point surpris que son article, où il malmène si fort la méthode de M. Carré, m'ait quelque peu ému, et me fasse prendre la plume pour lui répondre. Je n'ai point d'ailleurs été le seul à m'en émouvoir. M. Corre, actuellement directeur de l'école normale de Savenay, et alors inspecteur primaire de l'arrondissement de Lorient, fut aussi l'un des collaborateurs de M. Carré, j'ajouterai l'un des plus intelligents, des plus actifs et des plus convaincus; c'est pourquoi il me permettra d'user largement, dans cette réponse, des judicieuses réflexions que lui a inspirées l'article paru dans la *Revue* et qu'il a bien voulu m'envoyer. Son opinion a pour moi d'autant plus de poids qu'il a suivi de très près, et pendant plusieurs années, l'application des procédés recommandés par M. Carré, et je constate avec plaisir que ses convictions, comme les miennes, demeurent inébranlables.

Sans doute, M. Perrin ne conteste pas les résultats obtenus par la *méthode Carré;* il reconnaît qu'étant tout intuitive, elle est par suite logique et rationnelle; il convient que le Congrès de la Ligue de l'enseignement l'a prise récemment sous son patronage;

que M. Félix Martel et M. Foncin, auxquels on accordera bien quelque expérience en la matière, en ont fait le plus grand éloge et en ont conseillé l'application dans toutes les régions où les enfants, à leur entrée à l'école, ignorent complètement la langue française, comme cela arrive en Bretagne, en Flandre, dans le pays Basque et en Algérie. Il n'est point à supposer pourtant que des inspecteurs généraux, qui ont été à même de voir tant d'écoles et tant de maîtres, de juger et de comparer les divers procédés en usage, se soient faits sans examen, sans réflexion, les promoteurs d'une méthode qui aurait tous les défauts signalés dans l'article de la *Revue*. Mais cela n'embarrasse pas M. Perrin, et, une fois ces quelques concessions faites, il se place immédiatement sur le terrain de la théorie pure, combat le principe même de la méthode de M. Carré, cherche à prouver qu'elle ne vaut rien, ou du moins pas grand'chose, et cela à grand renfort de citations et en s'appuyant sur de nombreux auteurs, à qui, si je ne me trompe, il fait dire bien des choses auxquelles ils n'ont peut-être jamais songé.

Voici la conclusion de son article : « J'ai essayé, dit-il, de montrer que la *méthode maternelle* n'était fondée, ni dans son principe, ni dans son application, ni en droit, ni en fait, comme on dirait au Palais ». Il voudra bien permettre à un contradicteur, qui a fait pendant quelque temps l'essai de la méthode de M. Carré dans tout un département, d'essayer de prouver à son tour que ses objections ne sont peut-être pas absolument décisives.

I

M. Perrin trouve impropres les mots *méthode* et *maternelle*. J'ouvre Littré et j'y lis : « *Méthode*, ensemble de procédés raisonnés pour faire quelque chose ». M. Perrin admettra bien qu'il y a au moins deux manières d'apprendre une langue, celle qu'on suit avec les enfants dans la famille et celle que l'on suit au collège pour apprendre le grec et le latin, par exemple, et que les procédés diffèrent. Pourquoi ne pas vouloir qu'il y ait deux méthodes?

M. Perrin ne veut pas davantage du mot *maternelle*, et il nous

fait observer que l'enfant est, lui aussi, un facteur de sa langue. Mais personne ne l'a jamais nié. Sans doute, la mère se borne à suivre les indications de la nature, à user des forces latentes qui sont en son enfant et qui, se développant progressivement, amènent ce dernier à la « crise du langage »; sans doute, elle ne saurait ni empêcher ni retarder l'œuvre de la nature; mais il est incontestable que, « guidée par son admirable instinct », elle aide d'une façon singulière au développement, à l'épanouissement de cette œuvre. Or, toute la méthode Carré est là : comme la mère, nous voulons *suivre la nature*.

Si la mère n'est pas « l'ouvrière de la première heure », si elle compte et doit compter avec la nature, n'est-ce pas cependant à elle que l'enfant doit la langue dont il se sert, la *langue maternelle?* Autrement, on ne voit pas pourquoi deux enfants élevés, l'un par une mère française, l'autre par une mère allemande, parlent, le premier la langue française, le second la langue allemande. Livré à lui-même, l'enfant essaie, il est vrai, de parler et de se faire comprendre; il exprime par des bégaiements confus, par des cris, ses besoins ou ses émotions. Mais si la mère comprend ou croit comprendre ce langage encore si imparfait, est-il exact de dire que dans ses leçons elle se contente de le traduire? Lorsqu'elle montre un objet à son enfant, emploie-t-elle, pour le désigner, d'abord l'expression qu'elle a cru saisir sur ses lèvres, puis le terme exact qu'elle veut lui faire retenir? Non, elle va *directement de la chose au mot* et ne recherche aucun intermédiaire.

L'enfant, d'ailleurs, abandonne bientôt cette langue qui lui est propre, dès que son intelligence plus forte et ses organes plus développés lui permettent de s'assimiler celle que l'on parle autour de lui. Il ne songe certainement pas à *traduire*. Ici encore l'objet appelle le mot, et réciproquement, le terme évoque l'image de l'objet.

Mais c'est justement là aussi le procédé recommandé, celui qui fait le fond de la méthode de M. Carré.

J'accorde d'ailleurs volontiers que le mot *méthode* n'est peut-être pas pris ici dans toute sa rigueur scientifique, et que le mot *maternelle* doit être entendu dans un sens large; mais, pour ma part, je n'en vois pas d'autres qui eussent mieux rendu la pensée

de M. Carré. Ils disent bien ce qu'on a voulu leur faire dire, et personne ne s'y est mépris. M. Perrin a donc un peu épilogué sur les mots, et cette première critique ne me paraît pas fondée.

II

La seconde est plus sérieuse; mais il ne faudrait pas faire dire à M. Carré ce qu'il n'a jamais dit, ni reprocher à sa méthode une application qui n'en a jamais été faite, au moins en Bretagne. Voici comment M. Perrin pose la question : « *Dans les premiers temps de l'étude*, vaut-il mieux proscrire l'usage de l'arabe (ou du breton), ou faut-il s'en servir comme d'un intermédiaire avec le français et, si l'on veut bien me passer l'expression, comme d'une amorce pour étudier celui-ci? En d'autres termes encore, et pour mieux préciser : Vaut-il mieux lier les mots français que l'enfant ne connaît pas aux mots arabes qu'il connaît, plutôt qu'aux objets et aux actes que ces mots expriment? Ce circuit du mot français au mot arabe et du mot arabe à l'objet est-il nécessaire? N'allonge-t-il pas le travail? Pour arriver à penser en français, l'attache d'un mot à un autre vaut-elle l'attache d'un mot à son objet? »

C'est bien là, en effet, le point précis de la question. Eh bien, je dirai à M. Perrin que M. Carré n'était pas si exclusif qu'il le croit; que bien des fois il a dit, et il doit même l'avoir écrit quelque part, que, si l'on n'avait pas l'objet lui-même à mettre sous les yeux des élèves et que cet objet leur fût bien connu dans leur langue maternelle, il était raisonnable qu'on leur donnât le mot français comme traduction du mot breton. C'est moi *(me, me adsum qui feci)* qui l'ai toujours prié de ne pas se laisser aller dans cette voie, où la pente était par trop glissante. Je pensais, et je le pense encore, que cette première concession, dans des circonstances exceptionnelles et qui la justifient, entraînerait bientôt la plupart des maîtres à ne se servir que du breton, au lieu d'enrichir leurs musées scolaires, de s'ingénier à se procurer tous les objets nécessaires à leurs leçons, en nature ou en images, et de préparer à fond les exercices de langage.

N'avait-on pas déjà fait en Bretagne des essais analogues?

N'avait-on pas composé des lexiques pour les instituteurs peu familiers avec la langue bretonne? N'avait-on pas envoyé de préférence dans les écoles du pays bretonnant des instituteurs sachant le breton et pouvant s'en servir pour enseigner plus facilement le français à leurs élèves? Eh bien! dans ces écoles, l'expérience me l'a prouvé bien des fois, les progrès étaient moindres que dans celles où l'instituteur ignorait le breton. Les enfants apprenaient mieux et plus vite par l'enseignement direct qu'à l'aide de la traduction. Ne savons-nous pas, d'ailleurs, quels étaient les résultats obtenus naguère, au point de vue des langues vivantes, dans les lycées et les collèges? Les élèves arrivaient à posséder, vaille que vaille, la grammaire, ils avaient à leur disposition un vocabulaire plus ou moins étendu; mais il leur manquait l'habitude de la langue. Ils traduisaient constamment; ils ne pensaient pas, ils ne parlaient pas. En un mot, la langue apprise par la méthode de traduction reste toujours *une langue savante*, elle ne devient que très difficilement une langue usuelle et pratique.

Aussi, dans l'enseignement secondaire lui-même, on a modifié les méthodes. Les instructions ministérielles recommandent aux professeurs des classes élémentaires des exercices de vocabulaire, d'élocution, de conversation, des leçons de choses. On s'est donc inspiré de la même idée qui a guidé M. Carré. Aller de l'objet au nom qui le désigne; à défaut de l'objet, se servir du dessin ou de la gravure: voilà ce que l'on conseille et ce que l'on exige. Les cours élémentaires de MM. Charles (anglais), Pey et Grandjean (allemand), destinés à l'enseignement secondaire, reposent sur le même principe. « Nos vignettes, disent les auteurs, accoutumeront l'enfant, quand il se trouvera en présence d'un objet, à le nommer tout de suite en allemand ou en anglais, sans avoir besoin de songer d'abord au mot français, ce qui sera un acheminement, bien modeste sans doute encore, mais réel, vers un but que nous nous proposons tous, sans nous flatter de l'atteindre : à savoir, d'habituer nos élèves à penser en allemand. » M. Gouin, qui vient d'être chargé à Paris de l'organisation de l'école municipale des langues vivantes, n'agit pas autrement, et les résultats qu'il a précédemment obtenus prouvent l'excellence de sa méthode.

Les familles qui veulent donner la pratique usuelle d'une lan-

gue vivante à leurs enfants appellent à leur aide une gouvernante parlant cette langue seulement, par suite incapable d'employer la méthode de traduction, et l'on sait combien les progrès sont rapides.

Il n'est pas rare encore, en Bretagne, de voir une bonne ne sachant pas un mot de français venir de la campagne à la ville, afin d'y trouver une place. Et il lui faut bien peu de temps pour arriver à pouvoir communiquer avec la maîtresse de la maison, pour parler le français et le comprendre autant que l'exigent les besoins de son service. On est tout surpris de la facilité avec laquelle elle retient les noms des objets qui l'entourent : bientôt elle sera en état de faire le marché seule, elle saura asssez de français pour se tirer d'affaire chez le boulanger, chez le boucher, chez l'épicier.

Et le jeune Breton bretonnant, quand il arrive au régiment, est-ce qu'on lui traduit dans sa langue maternelle les mots en usage pour les exercices militaires? Cependant, il ne paraît pas que les Bretons mettent à se former beaucoup plus de temps que les autres. Au bout de deux mois, la plupart ont acquis la connaissance d'un nombre de mots suffisant pour comprendre et se faire comprendre. Ce sont là des faits dont aucune théorie, si spécieuse qu'elle soit, ne saurait diminuer l'importance au point de vue pédagogique.

Voilà pourquoi je maintiens qu'il vaut mieux attacher le mot français aux objets, aux qualités, aux actes, aux états qu'il doit exprimer, qu'au mot breton que l'enfant connaît déjà. Et puis, ce mot breton dont l'instituteur se servira, sera-ce celui qu'aura appris l'enfant? L'instituteur le prononcera-t-il de la façon dont l'enfant l'entend prononcer d'ordinaire? Il y a des dialectes dans la langue bretonne, et la prononciation elle-même varie souvent d'un canton à l'autre. De là des confusions, des mécomptes, et sûrement des lenteurs.

Cela dit, j'accorderai volontiers que la méthode de M. Perrin, bien que le passé de notre enseignement secondaire et primaire la condamne, donnera des résultats, quand le maître se dépensera beaucoup, quand il aura de l'initiative, quand il sera intelligent et dévoué. C'est pourquoi je ne suis pas surpris des souvenirs que M. Perrin garde, à distance, de l'école Alaoui dont il a été directeur.

Mais tous les maîtres, s'ils ont en général la bonne volonté, n'ont pas la même valeur pédagogique, et il est nécessaire de leur mettre entre les mains un procédé à la fois simple et naturel, quoique réglementé d'une façon rationnelle. J'accorderai encore que deux sûretés valent mieux qu'une et qu'il pourrait y avoir avantage à associer le mot français, d'une part à son objet, et d'autre part, mais accessoirement, au mot qui le traduit dans la langue maternelle, si ce mot était déjà bien connu de l'enfant. Je fais toutefois une réserve pour le breton, qui n'est et ne sera plus parlé que dans la Basse-Bretagne. Quant à l'arabe, qui est parlé par des millions d'habitants avec lesquels le jeune indigène de la Tunisie est appelé à avoir des rapports de toute nature, on pourrait se montrer moins exclusif. Mais ce que je reproche à M. Perrin, c'est d'avoir exagéré la pensée de M. Carré, et d'avoir réfuté surtout les exagérations qu'il lui prête.

III

J'en dirai autant de sa troisième objection portant sur ceci, qu'avec la méthode de M. Carré on doit se résigner à ne pas faire sortir l'enseignement des limites du concret.

Ici, j'avoue que je ne comprends plus. Il est bien évident que la méthode de M. Carré ne s'applique *qu'aux débuts de l'enseignement primaire*. Elle n'a d'autre objet que d'apprendre à l'enfant, qui arrive à l'école, à comprendre et à dire en français ce qu'il sait déjà dans sa langue maternelle. Une fois qu'il sait entendre et parler le français, comme l'entendent et le parlent les enfants qui arrivent à l'école dans les régions où l'on ne parle que le français, il rentre dans les conditions ordinaires. Tout au plus l'instituteur peut-il se plaindre qu'il n'a pas, pour l'instruire en français, le concours des parents; mais cela même est une question de savoir si, dans nos campagnes, l'apport fourni par les parents en cette matière n'est pas souvent plus nuisible qu'avantageux. L'enfant formé par la méthode de M. Carré passera donc du concret à l'abstrait, comme tous les élèves de tous les pays, dans toutes les écoles du monde, quand le moment sera venu. « Trouver pour chaque élève et pour chaque étude le moment précis où il convient

de passer de la forme intuitive à la forme abstraite est le grand art d'un véritable éducateur. » (*Dictionnaire de pédagogie*, article *Abstraction*.) C'est là une question très intéressante, mais qui ne concerne pas plus les instituteurs de la Bretagne et de la Tunisie que les autres.

Et puis, l'abstrait s'enseigne-t-il à proprement parler? L'abstraction n'est-elle pas le résultat d'une opération intellectuelle presque instinctive, qui se mêle forcément à la formation des notions concrètes? Pouvons-nous apprendre à l'enfant à abstraire? Ne sommes-nous pas, plus exactement, réduits à constater et à lui faire constater les abstractions auxquelles il arrive naturellement? Si j'apprends à l'enfant à distinguer les couleurs, ce ne peut être qu'au moyen d'objets colorés; si je place sous ses yeux un certain nombre d'objets rouges, ou verts, ou jaunes, de toutes formes et de toutes dimensions, et que je range à part tous les objets rouges, tous les objets verts, etc., l'enfant arrive nécessairement à la notion du vert, du rouge ou du jaune. C'est une première abstraction. Lui parlant de la *couleur* rouge, de la *couleur* jaune, de la *couleur* verte, il est certain que la simple répétition du terme *couleur*, appliqué chaque fois à une nuance différente, fera naître dans son esprit une nouvelle idée abstraite, celle de couleur. Et pourtant ma leçon aura porté sur des objets réels, sur des notions concrètes.

Les idées morales de bonté, méchanceté, gentillesse, etc., naissent et se fixent de même. Les actes dont l'enfant est chaque jour témoin lui en fournissent la notion concrète; les termes dont se sert le maître pour les qualifier l'introduisent dans l'abstrait. L'exemple que nous fournit M. Perrin lui-même, celui de sa fillette réclamant du bonbon, parce qu'elle a été sage et gentille, est la preuve que l'abstraction est le résultat d'un travail personnel à l'enfant. Sont-ce les explications de son père qui l'ont amenée à concevoir l'idée de gentillesse? N'est-ce pas plutôt et très certainement qu'il s'est établi dans son esprit un rapport entre le mot gentil ou sage, les compliments ou les bonbons que lui a valus sa gentillesse, et les actes qu'elle a entendu qualifier de gentils?

La *méthode Carré* ne bannit donc pas l'abstraction de l'école, et j'insiste sur ce point, qui semble tenir fort à cœur à M. Perrin.

Il est certain, d'ailleurs, qu'il ne faut pas tout d'abord songer à tout expliquer mathématiquement ou philosophiquement. Il ne faut pas, avec des enfants, vouloir définir, comme paraît le désirer M. Perrin, la sphère ou la vertu, par exemple. Chaque chose doit venir en son temps. La méthode de M. Carré est une méthode d'initiation; elle ne prétend pas supprimer toutes les difficultés; mais, même avec le secours de leur langue maternelle, M. Perrin ne pourra que difficilement faire comprendre aux petits Arabes du cours préparatoire, au collège Alaoui, que la sphère est « un solide terminé par une surface courbe dont tous les points sont à égale distance d'un point intérieur appelé centre ».

Maintenant, quels résultats ont été obtenus par la méthode de M. Carré? Je répondrai que partout où elle a été sérieusement appliquée, les progrès ont été très rapides et satisfaisants à tous égards. D'abord les exercices de langage plaisent aux enfants; ceux-ci sont heureux d'acquérir, comme par manière de jeu, les mots qui leur manquent pour désigner les objets qui les entourent, les qualités de ces objets, les actes accomplis par eux ou sous leurs yeux. La classe est vivante, animée. Et comme les éléments des premiers exercices sont là constamment à la portée de l'œil et de la main, les élèves révisent à tout instant et, pour ainsi dire, inconsciemment, les leçons antérieurement faites. L'impression sur leurs sens et sur leur esprit est incessante. Chaque objet évoque le terme par lequel on l'a désigné; chaque mot, l'acte ou l'objet auquel on l'a appliqué.

Tous les autres exercices (lecture, récitation, écriture, etc.) viennent d'ailleurs ajouter leurs effets à ceux de la leçon de langage. Les enfants y retrouvent les mots qu'ils connaissent déjà; leur place dans la phrase fait apercevoir des rapports nouveaux, suggère des idées nouvelles, et, dès la deuxième année au plus tard, on peut faire suivre à ces enfants *les programmes officiels* du cours élémentaire. Voilà ce que M. Corre, qui a pu suivre plus longtemps que moi l'application dans le Morbihan de la méthode de M. Carré, a constaté dans ses rapports d'inspection, et ce qu'il me confirme encore aujourd'hui.

Je crois avoir répondu aux principales objections formulées par M. Perrin, et sans doute je ne l'aurai pas plus convaincu qu'il ne m'a convaincu moi-même. Toutefois, j'espère que nous serons

d'accord sur un point, c'est qu'au lieu d'inspirer à nos instituteurs des doutes sur l'efficacité des procédés qui leur ont été recommandés après mûre réflexion, peut-être vaudrait-il mieux essayer de les faire entrer de plus en plus dans l'esprit de ces procédés. La méthode qu'ils suivaient avant la venue de M. Carré en Bratagne n'était que routine et procédés incohérents. Ce qu'on leur a recommandé est rationnel et pratique, et, si l'on veut persévérer, il n'est pas douteux pour moi qu'avant peu d'années la langue française aura fait de notables progrès dans nos campagnes bretonnes. Aussi l'un de mes regrets a-t-il été de quitter le Morbihan, au moment même où tout le personnel primaire s'engageait dans la voie que nous lui avions tracée, avec la confiance qu'inspire la certitude du succès.

POITRINEAU,
Inspecteur d'académie à Rennes.

L'ÉTUDE DES LANGUES VIVANTES

[Les pages qui suivent sont la reproduction d'une allocution prononcée par M. Jules Steeg à l'ouverture solennelle des cours et conférences de la Société pour la propagation des langues étrangères en France, dans l'amphithéâtre de la nouvelle Sorbonne, le 12 novembre 1893. — *La Rédaction.*]

MESSIEURS,

Vous ne pouvez douter de l'intérêt que porte l'Université à une œuvre comme la vôtre. J'en veux pour preuve l'honneur que m'a fait M. le ministre de l'instruction publique en me déléguant ici pour le représenter, ainsi que la présence à cette réunion de M. le directeur de l'enseignement secondaire, d'inspecteurs généraux, de nombreux professeurs et agrégés de l'Université. Il serait superflu d'y insister, superflu de chercher à démontrer l'importance que nous attachons à l'enseignement des langues vivantes. Nous n'en accueillons pas moins avec satisfaction et reconnaissance les encourageants reproches que l'on veut bien nous adresser; nous sommes aises d'avoir des amis qui regardent surtout ce qui reste à faire, car nous en avons aussi qui ont su bien voir ce qui a déjà été fait. Si l'on n'avait que les uns, sur quel oreiller de molle complaisance ne s'endormirait-on pas! Si l'on n'avait que les autres, on risquerait de trouver le chemin un peu âpre et rude. *(Applaudissements.)* Les uns et les autres, je le sais, sont animés, vis-à-vis de ceux qui se consacrent à cette œuvre éminemment patriotique, des mêmes sentiments de bienveillance et d'encouragement. Aussi n'ai-je pas à réfuter ici le paradoxe de mon honorable ami M. Lourdelet [1], qui, dépassant un peu sa propre pensée,

1. M. Lourdelet, qui présidait la cérémonie, avait dit dans son discours d'ouverture : « L'agrégé pour l'enseignement des langues vivantes, dans l'opinion publique, n'est pas tout à fait au même rang que l'agrégé ès lettres : et cependant, il est aussi instruit, son diplôme est aussi difficile à obtenir. »

semblait attribuer une sorte de supériorité à une classe d'agrégés sur les autres. Dans notre famille universitaire, nous savons trop bien, les uns et les autres, ce qui nous manque à chacun et ce qu'ont nos amis en plus, pour qu'il s'établisse autre chose parmi nous que l'émulation de bien faire. Tous les maîtres de l'Université, qu'ils enseignent les langues anciennes, les langues modernes, l'histoire, la philosophie, la grammaire, tous au même degré aiment leur œuvre et se rendent utiles à la patrie commune. Tous contribuent de façon différente et dans une impondérable mesure à faire des Français aussi propres, suivant leurs dispositions naturelles, à réussir dans les entreprises du commerce et de l'industrie, qu'à triompher dans les luttes intellectuelles des lettres et des arts. Les uns et les autres ont travaillé à préparer ces générations qui excellent dans tous les domaines et qui savent, soit dans la théorie, soit dans la pratique, mettre au jour les brillantes qualités et le génie de notre race. *(Applaudissements.)*

Si je ne pensais pas qu'il y a des œuvres auxquelles convient l'ombre, le silence et le recueillement, je saisirais l'occasion de vous montrer tout ce qu'essaie de faire l'Université dans cette voie de l'enseignement vraiment pratique qu'on nous indiquait tout à l'heure, et comment elle se préoccupe dès maintenant, non seulement de ceux que la fortune a favorisés, mais aussi des humbles; j'aimerais à vous prendre par la main et à vous conduire, soit dans nos écoles normales où se préparent les instituteurs et les institutrices de nos villes et de nos villages, soit même dans ces écoles primaires (dans l'école annexe de Rouen, par exemple) où les enfants du peuple, des fillettes de huit à onze ans, apprennent la langue anglaise de façon à étonner tous ceux qui ne se doutent pas des aptitudes extraordinaires de ces enfants.

Mais laissons faire cette œuvre; l'avenir se chargera de la mettre en lumière.

Je ne vais pas, moi non plus, vous démontrer l'utilité de l'étude des langues étrangères. Tout a été dit sur cette utilité. Il fut un temps où notre langue était parlée partout; elle l'est encore dans beaucoup d'endroits, mais elle ne s'impose pas partout comme jadis. Les affaires se font sans elle, les études et les sciences se passent d'elle. Il nous faut apprendre les autres langues. Sur le

bateau à vapeur qui me conduisait en Amérique, sur celui qui m'a ramené, j'ai été frappé de voir que la plupart des passagers parlaient couramment plusieurs langues : c'étaient des négociants, des industriels, de riches propriétaires, des femmes, des petits garçons, des petites filles. On parlait espagnol, français, allemand, anglais sans hésitation. J'ai vu entre autres deux jeunes Mexicains ; ils avaient l'un treize ans, l'autre seize. Ils étaient seuls, je m'intéressai à eux, je causais avec eux sur le pont où nous faisions les cent pas ; ils avaient été à Genève et rentraient à Mexico voir leur famille, en passant par San Francisco où leur père les attendait ; ils parlaient couramment le français, l'anglais, l'espagnol. Et combien d'autres ! Hommes, femmes, enfants, vieillards, tout ce monde parlait toutes les langues ; en tout cas, tout le monde en parlait plus d'une, et nul ne songeait à s'en étonner. Pour ces personnes de riche culture, de loisir ou d'affaires, qui ont l'habitude des voyages, rien de plus naturel. Celui qui reste dans sa petite ville ou dans son quartier de Paris ne se doute pas du nombre de gens intelligents, entreprenants, avisés qui parlent couramment plusieurs langues.

Vous voulez être de ces gens avisés. C'est bien. Vous n'avez pas besoin d'être persuadés. Vous l'êtes. Laissez-moi seulement, puisque nous sommes ici entre gens studieux et du métier, me borner à quelques conseils bien simples et bien pratiques. Et le premier, c'est qu'il faut à cette étude autre chose que du bon vouloir et de bonnes intentions. C'est une rude besogne que d'apprendre une langue étrangère, qu'il s'agisse de l'allemand, de l'anglais ou de l'espagnol. Une fois passés les premiers jours, ou les premiers mois, les premières impressions d'étonnement, d'intérêt, de satisfaction d'avoir appris un alphabet nouveau, quelques mots curieux, d'avoir mis le pied dans un monde inconnu, arrive le véritable travail, celui qui fait appel à l'intelligence, à l'énergie, à la force de volonté.

C'est à des adultes que je m'adresse. Je leur dis : En premier lieu, apprenez la grammaire. La grammaire? Oui, il faut l'apprendre. S'il s'agit d'enfants, de jeunes élèves, je le sais, la grammaire ne se met pas au premier plan. C'est un breuvage amer, il faut enduire la coupe de miel, ne verser ce breuvage qu'avec parcimonie, peu à peu, à force d'exemples ; le dissimuler pour

ainsi dire; faire apprendre la grammaire aux élèves sans qu'ils s'en doutent, la leur faire découvrir, inventer.

Mais des jeunes gens, des adultes ne doivent pas recourir à de tels ménagements. Ils prennent courageusement leur livre, ils l'étudient d'eux-mêmes, ils l'apprennent méthodiquement, avec suite, avec persévérance. La grammaire, ce n'est pas autre chose que la logique de la langue, une sorte de philosophie qui ne manque pas de profondeur; c'est la distinction du langage, et les Français ne dédaignent pas ces choses-là. *(Applaudissements.)* Autant la grammaire est ennuyeuse, lourde, difficile à digérer, rebutante, dangereuse pour de jeunes élèves, autant elle offre d'intérêt à des esprits cultivés. A côté de bizarreries qui tiennent à l'usage, il y a des règles qui tiennent au génie même de la langue: la comparaison avec notre langue maternelle sera curieuse, instructive, suggestive. La grammaire force à réfléchir, et l'on peut dire qu'elle fait à la fois connaître deux langnes. Les cours publics ne sont pas destinés à apprendre la grammaire, mais à l'appliquer. C'est chez lui, dans sa chambre, à sa lampe que l'étudiant doit apprendre la grammaire. Ne la négligez pas. Elle est le fondement solide de la langue. Ne croyez pas ceux qui la dédaignent. Qu'il s'agisse d'une langue morte ou d'une langue vivante, d'une langue destinée à être lue ou à être parlée et écrite, la grammaire est la clef des difficultés, l'instrument indispensable d'une vraie connaissance. Ce n'est pas du pédantisme de connaître la grammaire, de la connaître bien, et à fond, et familièrement. C'est le respect de soi-même et des autres, c'est la marque d'une intelligence claire et saine.

Quand il s'agit d'une langue vivante, la grammaire ne suffit pas; il faut s'appliquer à la prononciation. C'est une partie difficile, mais nécessaire. Le petit enfant a des organes souples et arrive assez facilement à bien prononcer; il imite ce qu'il entend, il le reproduit fidèlement et sans trop de peine. Il n'en est pas de même du jeune homme, de l'adulte. Les sons d'une langue étrangère lui paraissent bizarres; il les entend mal, il les reproduit mal. Souvent il se figure qu'il n'importe guère, il se contente d'un à peu près. C'est un tort.

C'est un tort pour beaucoup de raisons. D'abord parce qu'il importe de faire bien tout ce que l'on fait. *(Applaudissements.)*

Il n'y a que des esprits légers qui se contentent à peu de frais, qui se bornent à ébaucher, qui ne tiennent pas à mener leur œuvre à la perfection. Viser à la perfection est un des plus nobles traits de notre nature. Il faut lutter pour y atteindre. Quel homme digne de ce nom reculerait devant la lutte et renoncerait à la victoire sans avoir fait les derniers efforts pour y parvenir?

En second lieu, je dirai qu'il y a une question d'honneur ou, si vous voulez, de légitime amour-propre national. Un étranger est toujours un peu ridicule quand il écorche une langue. Voyez combien un Allemand, un Anglais prête à rire quand il prononce de travers les mots français, comme il a l'air gauche, emprunté, enfantin. Quand on veut faire un personnage comique dans une pièce, on prend un étranger et on lui fait écorcher la langue sur la scène. Aussitôt les spectateurs de rire. On rit en entendant dire à un personnage de Molière: *Montsir, mettez le fôtre chapeau sur le tête.* On rit aussi des Français qui prononcent mal à l'étranger Pour ne pas citer d'autres exemples, rappelez-vous le chevalier Riccaud de la Martinière dans la pièce de Lessing, *Minna von Barnhelm*. C'est le personnage comique. Pourquoi? C'est un brave homme, un gentilhomme, un homme de cour, mais il parle mal l'allemand, il assassine la grammaire, il défigure les mots, il dit *ik* au lieu de *ich*, il prononce mal, il est ridicule, on rit. — Il ne faut pas prêter à rire.

Enfin, savoir une langue et la mal prononcer, c'est s'exposer à n'être pas compris, à ne pas tirer un parti suffisant de ses connaissances. Que de fois j'ai vu ici ce spectacle: un Anglais, par exemple, s'exprime mal, et on a de la peine à le comprendre; on lui explique, on lui fait répéter sa phrase, on l'interprète. Il est interdit, il s'arrête; on va au-devant, on fait la moitié, les trois quarts du chemin, on tourne et retourne les mots, on le devine, on finit par arriver. Il n'en est pas de même au dehors. Soit par nature, soit par habitude, soit par défaut de courtoisie ou de vivacité d'esprit, l'étranger ne se met pas à la portée de celui qui s'exprime mal; il écoute, ne comprend pas et passe. Même si la nuance exacte n'y est pas, il ne fait aucun effort pour y suppléer. *(Applaudissements.)* L'autre jour, à Chicago, je veux prendre un billet pour la station de Douglas. L'employé ne me comprend pas; je répète; il ne sait

pas ce que je veux dire. Il a fallu du temps pour y arriver. Je disais « *Dou*glas station »; or en ville on dit « *Do*glas station. » *(On rit.)* Et cela m'est arrivé vingt fois, à New-York et ailleurs. Il faut observer exactement comment disent les gens du cru, sinon ils ferment l'oreille.

Il faut donc apprendre à bien prononcer; pour cela il faut se donner de la peine, beaucoup de peine, écouter bien, reproduire avec soin, se reprendre soi-même, se rendre compte des règles, des tendances, des usages, des exceptions, ne pas se contenter d'un à peu près, éviter la lourdeur, le laisser-aller, la négligence. Appliquez-vous surtout aux particularités de la langue, à ses sons spéciaux, au *ch* allemand, au *th* anglais, au *j* espagnol, aux aspirations, à la mesure des syllabes, à l'accent tonique. C'est dès le début qu'il faut s'y appliquer; il faut aiguiser son oreille, rompre sa langue. Les premiers pas sont ceux qui coûtent le plus. On goûte ensuite mieux la langue, on en comprend mieux la valeur et les finesses, et l'on ne pourrait se résoudre à mal parler, quand on a une fois commencé à prononcer exactement et correctement.

Cette victoire gagnée ne suffit pas. Il y a le vocabulaire à apprendre. A regarder de loin, c'est une tâche effrayante, c'est une mer immense et sans rivage; on n'ose s'y embarquer, on s'y noierait dans le flot incessamment renouvelé des mots à apprendre. — Il ne faut pas avoir peur, mais se mettre hardiment à l'œuvre. Ce n'est pas, il est vrai, l'œuvre d'un jour. Ici encore, il y a une méthode différente, selon qu'on a affaire à un enfant ou qu'on est un homme. Les enfants apprennent de petites phrases, les mots de leur entourage, des anecdotes, des historiettes, qui glissent peu à peu dans leur mémoire les mots étrangers. Le jeune homme, l'adulte doit s'imposer une tâche plus rude; sa mémoire est moins fraîche, mais sa volonté est plus forte. Les nomenclatures qui rebuteraient l'enfant et qu'il faut lui éviter, l'adulte les recherchera. Il s'imposera la tâche d'apprendre par cœur des mots, des familles de mots, des mots par ordre d'étymologie, des mots par ordre de nature, par ordre de métier, par ordre de grammaire, par ordre de logique; tous les systèmes sont bons, à condition d'y mettre de l'énergie et de la persévérance. Il les écrira par cœur, il cherchera dans le dictionnaire ceux qui lui manquent, il s'im-

posera chaque jour une tâche, une petite tâche, car qui trop embrasse mal étreint, et la mémoire, comme l'estomac, rejette ou refuse de prendre ce qu'on lui donne en excès. Peu, mais bien — et surtout régulièrement, quotidiennement, avec une infatigable persévérance. *(Applaudissements.)*

J'oserai vous recommander aussi, pour atteindre le même but, d'apprendre par cœur quelques vers, quelques strophes de poésie. On en lit une le matin, on la traduit, on la comprend, on en rumine le sens pendant la journée, le soir on l'apprend par cœur, on se la récite le lendemain, on se l'imprime profondément. Elle reste. Une autre la suit, et de la sorte, peu à peu, nous meublons notre mémoire de mots utiles, notre esprit de pensées justes et élevées, notre cœur de bons sentiments. Je sais que le langage de la poésie n'est pas exactement celui de la conversation ou du négoce, mais c'est pourtant la même langue, et, à part quelques mots plus spécialement de la langue poétique, le fond n'en est pas moins une acquisition pratique des plus précieuses.

Mais qu'est-ce que tout cela si l'on ne sait en tirer parti? Comme vous le disait M. Lourdelet, il faut y joindre l'usage, la pratique. Il faut parler, et je ne connais pas de meilleur moyen pour apprendre à parler une langue que d'aller chez les gens qui la parlent. C'est dire que le meilleur maître de langue, c'est le billet de chemin de fer ou le ticket de bateau à vapeur. Rien au monde ne remplace les voyages à l'étranger, et j'ai été très aise de lire, en parcourant les papiers de votre Société, qu'un des articles de votre programme consiste à « encourager la jeunesse française à faire des voyages ». Il ne semble pas que ce soit là un désagréable conseil pour la jeunesse; il paraît naturel à votre âge, à votre nature, à votre instinct, de vous envoler, de prendre votre essor, de quitter un peu l'âtre, le nid paternel et d'aller voir dehors ce qui se passe. Or, chose étrange, la jeunesse française se trouve si bien chez nous, avec nous, sur les genoux de la famille, qu'il faut la pousser pour la faire partir. Eh bien, nous la pousserons! Rassurez-vous, ce ne sera pas pour toujours. Car la France exerce sur ses enfants un tel attrait que ceux qui l'ont quittée un instant y reviennent dès qu'ils peuvent, plus joyeux que jamais de la revoir. *(Applaudissements.)*

Les voyages sont faciles aujourd'hui : on franchit la Manche en

peu d'heures, et pour peu d'argent; on peut aller faire un tour de vacances dans le pays de Bade, dans le Wurtemberg, dans les Grisons; on traverse les Alpes ou les Pyrénées. Sans doute le cœur se serre quand la frontière s'éloigne, quand le navire quitte le bord, prend le large, que les côtes du sol natal se fondent peu à peu dans la brume du lointain. Mais que de joies et de découvertes, que de comparaisons fécondes! Comme l'horizon s'étend, l'horizon des affaires, des intérêts, des idées, des sentiments! On se trouve tout à coup transporté dans une atmosphère tout imprégnée des sons de la langue étrangère, où chaque heure, chaque minute de la journée devient un enseignement obligatoire. Les nécessités de la vie vous poussent; il n'y a ni délai ni rémission : il faut comprendre et se faire comprendre; il faut apprendre!

Tous ne peuvent voyager. Votre Société l'a prévu, y a pourvu. Elle vous offre des avantages précieux dont je vous engage à profiter. Ce sont les séances de conversation.

L'Allemagne vient vous trouver, si vous ne pouvez aller trouver l'Allemagne; l'Angleterre vient à vous, si vous ne pouvez aller en Angleterre, l'Espagne aussi, grâce à des maîtres dévoués. Assistez à ces séances, mais non pas seulement pour écouter. Parlez. Parlez mal, s'il le faut, parlez bien, si cela vous est possible, mais parlez! Là encore ayez du courage, de l'initiative, et mettez-vous hardiment à l'œuvre! Usez de ces privilèges! Ce sont des facilités qu'on n'avait pas autrefois.

Je me rappelle bien, mais je ne veux pas m'y appesantir, ce qu'étaient nos classes de langues étrangères et comme quoi souvent les maîtres paraissaient s'en soucier presque aussi peu que les élèves. Ceux qui voulaient travailler et s'instruire en étaient réduits à leur propres forces. Je me souviens d'avoir acheté un jour pour deux sous sur le quai un *Télémaque* traduit en anglais. Cela me surprit, m'amusa et me donna l'envie d'apprendre cette langue. Sans le savoir, je suivais la méthode Jacotot, qui prétendait tout enseigner par le *Télémaque*. J'arrivai à traduire assez convenablement, et ma première pièce de vingt francs, je l'ai gagnée, étant encore écolier, en traduisant un opuscule anglais sur l'élevage des lapins! *(On rit.)* J'en conclus naturellement que je pouvais lire Shakespeare et quelques autres; je pourrais, si nous avions le temps, vous raconter les écueils sur lesquels je me suis

plus d'une fois brisé dans cette traversée. *(On rit.)* Mais il y avait beaucoup de bon dans cette méthode. Ce qu'il y avait de bon, c'était de lire et de lire beaucoup.

J'ai découvert cela comme j'ai découvert l'autre jour l'Amérique... Je l'ai trouvé, ce moyen que tant d'autres avaient trouvé avant moi. Usez, vous aussi, de ce procédé. Lisez beaucoup : grammaire, vocabulaire, conversation, rien ne peut remplacer la lecture assidue, constante, intelligente. Lisez des choses rapides, faciles, des journaux — chose légère, dit-on, malgré la lourdeur, hélas! de quelques articles et de leur style : mais il y a des faits divers, des parties amusantes, qu'on devine, même quand on ne comprend pas bien. Or, deviner une langue en la lisant, c'est déjà l'apprendre.

Lire, c'est une partie considérable de l'étude des langues vivantes, et par où encore cette étude diffère sensiblement de l'étude des langues anciennes. Ici, nous sommes réduits à un petit nombre de livres qui ne sont pas accessibles à tous; on peut lire, et avec profit, Homère et Virgile, Eschyle et Sophocle, Plutarque, Cicéron, Horace. Mais ces lectures ne se renouvellent pas, demandent à être faites lentement, à être savourées pour ainsi dire goutte à goutte. Les autres écrivains s'adressent à des spécialistes, aux historiens, aux archéologues, aux philosophes.

Il n'en est pas de même des langues vivantes. Leur littérature est comme la nôtre, vivante, actuelle, universelle, variée, à la portée de tous. Il y a des ouvrages de lecture courante, hâtive, parcourue, si j'ose dire, à pas rapides. Il y a des ouvrages d'étude pour chaque domaine de l'activité intellectuelle. Il y a les chefs-d'œuvre des maîtres, œuvres qui font partie du patrimoine éternel de l'humanité. *(Applaudissements.)*

Lisez-les, les livres des maîtres, les bons livres, ceux où la pensée et le style proviennent d'une même haute source, de l'inspiration du talent ou du génie. Ils ne manquent pas dans les littératures des peuples modernes. Chacun d'eux a de grands noms à citer, des sommets qui brillent à l'horizon, de ceux qui illuminent le monde — et à l'entour, une pléiade de grands, généreux ou ingénieux esprits dont le commerce est un précieux privilège et une source abondante de richesse intellectuelle. Ces maîtres, de premier ou de second rang, lisez-les.

Je suis tout à fait partisan de l'utilité pratique des langues vivantes : j'estime qu'elles sont utiles aux rapports commerciaux, aux entreprises industrielles, aux progrès de la richesse, qu'il est bon que nos jeunes gens apprennent à les parler, à les traduire, soit pour lire les lettres de commerce et y répondre, soit pour aller chercher des affaires au dehors. Aussi ne saurait-on trop insister sur le caractère pratique que doit prendre cette étude dans nos cours et dans nos classes. Il faut apprendre à prononcer correctement, à parler couramment, il faut faire aux exercices oraux une large place. Cela est nécessaire, cela est bien. Mais ce n'est pas tout.

Que penseriez-vous d'un Français qui dirait : « Je sais demander dans ma langue à boire et à manger, je sais commander mes repas, je sais demander ma route, je sais acheter et vendre, je sais faire mes affaires. Cela suffit. Je ne me servirai du français pour rien d'autre; je ne lirai rien en dehors de mes lettres de commerce, en dehors du tableau de la Bourse ou des feuilletons du *Petit Journal*. » — Que penseriez-vous d'un homme, d'un jeune homme surtout qui tiendrait ce langage? Il faudrait lui répondre : « L'homme ne vivra pas de pain seulement ». *(Bravos.)* Il y a autre chose dans la langue française que des formules de commerce ou d'affaires; il y a des œuvres qui sont l'honneur de la France, je dirai presque qui en sont la raison d'être, le bien intellectuel et moral, le drapeau glorieux — des œuvres vives, gracieuses, aimables, fortes, gaies, sévères, grandioses, sublimes. Qu'est-ce qu'un Français un peu cultivé qui n'a rien lu de Corneille, de Racine, de Voltaire, de Victor Hugo? qui ne profite pas de sa connaissance de la langue pour entrer en communion avec ces grands génies et avec tant d'autres qui illustrent notre nom et notre pays? *(Applaudissements prolongés.)*

Eh bien! il en est de même pour les langues étrangères. Ce n'est pas assez de savoir causer en anglais, en allemand, en italien, en espagnol, de pouvoir acheter ou vendre à profit du vin, du cuir, du fer, des objets manufacturés ou des matières premières. Il faut mettre aussi la main sur les plus précieux trésors des étrangers, lire, méditer, savourer les œuvres de leur génie. — Oui, enrichissons-nous aux dépens des autres peuples par le commerce et l'industrie ; gagnons-leur de l'argent, beaucoup d'argent. C'est tout profit,

et c'est un devoir. Mais il y a autre chose encore à leur prendre ! Ils ont des biens qu'il ne faut pas leur laisser, que nous avons le devoir de nous approprier aussi. Ce sont les ouvrages de leurs grands hommes. *(Applaudissements.)* Ils enrichiront et féconderont notre esprit d'idées, de faits, de vues, de sentiments qui leur sont propres; nous aurons étendu notre horizon, fortifié notre intelligence, augmenté notre valeur personnelle, et, par conséquent, si chacun de nous vaut davantage, nous aurons augmenté la puissance morale de la patrie elle-même ! *(Plusieurs salves d'applaudissements.)*

LES BIBLIOTHÈQUES CIRCULANTES

Les élèves-maîtres de nos écoles normales ont profité, nous n'en doutons pas, des excellents conseils que M. F. Buisson leur donnait sur la lecture. Mais ce sont des privilégiés, qui trouvent dans la bibliothèque de l'établissement tous les ouvrages nécessaires à leurs études. Les maîtres qui n'ont pas eu le bonheur de passer par ces écoles, ceux qui les ont quittées, sont loin d'avoir les mêmes avantages. N'ont-ils pas, dira-t-on, les bibliothèques scolaires et les bibliothèques pédagogiques? Les premières ne contiennent généralement que des livres de lecture récréative destinés avant tout aux enfants; les ouvrages d'études n'y figurent qu'à titre exceptionnel et en nombre très restreint, quand ils n'en sont pas tout à fait absents.

Mais les bibliothèques pédagogiques possèdent ces ouvrages. Si l'administration n'a pu les renouveler autant qu'elle l'aurait désiré, par suite de la réduction des crédits dont elle disposait à l'époque de leur création, les éditeurs ont continué d'adresser au chef-lieu de canton les livres classiques nouveaux. Cependant les lecteurs se font de plus en plus rares; il n'en vient plus guère des communes voisines, et l'on doit s'estimer heureux d'en trouver encore au siège même de la bibliothèque.

Depuis longtemps il a été reconnu que l'œuvre des bibliothèques de l'enseignement primaire avait besoin, pour porter ses fruits, d'être complétée par celle de la bibliothèque circulante. Le Musée pédagogique était installé depuis trois ans à peine et ses premières acquisitions venaient de s'ajouter à celles qu'il devait, grâce à M. Buisson, à l'Exposition universelle de 1878 et à la générosité de M. Rapet, lorsque l'administration y annexa en 1882 une *bibliothèque circulante*, destinée à faciliter la préparation aux divers examens de l'enseignement primaire. Les services rendus par cette institution sont considérables : « Il est inutile d'insister, dit M. Beurier dans sa monographie sur le *Musée pédagogique*, sur l'utilité de la bibliothèque circulante : elle renferme 103 ouvrages pour la section des lettres, 57 pour celle des sciences, 59 pour celle de la pédagogie; soit 219 ouvrages de choix, dont chacun est représenté en moyenne par une douzaine d'exemplaires; la bibliothèque circulante a déjà plus de 3,000 volumes et elle en réclame de nouveaux. » Ajoutons que depuis 1889 elle s'est enrichie : la section des lettres compte actuellement environ 160 ouvrages, celle des sciences 72, et la pédagogie une centaine; le nombre des prêts n'est pas moindre de 600 pour les départements, d'autant pour Paris. Si l'on considère que chaque prêt comprend une moyenne de 5 volumes, cela fait 6,000 volumes qui circulent dans

le courant d'une année et vont fournir, non une distraction à des oisifs, mais de véritables instruments de travail à des maîtres laborieux.

Ne serait-il pas possible d'étendre encore le cercle malheureusement trop restreint de la bibliothèque circulante? L'épreuve a été tentée avec succès. Des directeurs et des directrices d'écoles normales ont réussi, grâce à cette institution, à prolonger au delà de la période triennale réglementaire l'action bienfaisante de l'école. Citons, entre autres, la directrice de l'école normale de Montpellier, et espérons que cet exemple trouvera de nombreux imitateurs.

Nous parlions plus haut de la détresse des bibliothèques pédagogiques : elle est navrante, il ne faut pas se le dissimuler. Un maître de l'enseignement primaire, avec qui je causais récemment, me parlait de la bibliothèque d'un chef-lieu d'arrondissement (je ne la nommerai pas, car on pourrait m'accuser d'adresser à une seule le reproche que beaucoup trop d'autres méritent, j'en ai bien peur), abondamment pourvue d'ouvrages sérieux et à laquelle on n'avait pas fait, en dehors de la localité, dix emprunts en trois ans.

En 1889, un questionnaire a été adressé aux inspecteurs d'académie sur la situation des bibliothèques pédagogiques. Des renseignements recueillis, « il résulte, ainsi que le constate M. Sabatié dans son intéressante monographie, que la moyenne des prêts est généralement faible. Dans un département, cette moyenne n'est que de cinq prêts par an ; dans la plupart des autres, on relève des chiffres variant entre vingt et quarante : ce qui ferait une moyenne de deux prêts environ par sociétaire, en admettant que chaque bibliothèque compte une vingtaine d'adhérents. »

Une enquête nouvelle donnerait, je le crains, des renseignements plus tristes encore.

Nous sommes loin cependant d'accuser les instituteurs de déserter les bibliothèques pédagogiques, et de prétendre, comme on l'a fait, que leur apathie est cause de tout le mal. Faire le jeudi un voyage au chef-lieu de canton toutes les fois qu'on a besoin de quelques livres, cela constitue une perte de temps considérable pour les travailleurs et occasionne des frais de déplacement. Sans parler de ses études personnelles, que de soins réclament l'instituteur les jours de congé ! N'a-t-il pas à s'occuper de son intérieur, de son jardin, par exemple ? Ne lui avez-vous pas demandé de diriger des promenades d'élèves ? n'a-t-il pas des rapports, des conférences ou projets de conférences à rédiger ? Je ne parle pas de la préparation de sa classe, bien entendu, c'est un devoir qu'un maître consciencieux considère comme aussi impérieux que la classe elle-même ; je ne parle que des loisirs.

Cet état de choses préoccupe depuis longtemps les amis de l'enseignement et surtout l'administration supérieure. Les inspecteurs généraux de l'enseignement primaire l'ont constaté dans leurs tournées, et, à différentes reprises, au cours des réunions de la commission des

bibliothèques pédagogiques, ont recherché les moyens d'y remédier.

La commission a été unanime à reconnaître que le meilleur des remèdes serait la *franchise postale* pour les envois de livres aux instituteurs. Elle a demandé à l'administration de vouloir bien faire pour l'obtenir des démarches auprès de la Direction des postes. Nous avons le regret de constater que ces démarches n'ont pas encore abouti.

Et cependant, de tous côtés on réclame cette franchise. Tout récemment encore un préfet de la région de l'Ouest transmettait à l'administration centrale, avec avis favorable, un rapport d'inspecteur primaire signalant « les inconvénients qui résultent de l'application trop rigoureuse de l'article de loi excluant du bénéfice de la franchise postale les journaux et les publications de librairie », et proposait au ministre de l'instruction publique d'intervenir auprès de son collègue du commerce pour obtenir cette franchise. Quelques jours auparavant, un inspecteur primaire du Midi sollicitait la même faveur.

Ne connaissant pas les objections opposées à la réalisation d'une réforme si désirable, nous en serions réduit à discuter des hypothèses; ce serait perdre notre temps.

Reste donc à organiser la bibliothèque circulante *sans la franchise postale*, ce qui ne laisse pas de présenter quelques difficultés. L'enquête de 1889 avait relevé, parmi les projets d'amélioration proposés, la combinaison de bibliothèques cantonales reliées à des bibliothèques de circonscriptions[1], et un autre projet de M. Fernand Robert, alors inspecteur d'académie de l'Allier : « M. l'inspecteur d'académie a l'intention de demander aux instituteurs, par la voie du Bulletin départemental, quels sont les principaux ouvrages qu'ils désireraient lire. Il les achètera, les répartira en quatre groupes, un par arrondissement, et les enverra à une bibliothèque pédagogique qui les cédera, après un ou deux mois, à une bibliothèque voisine. Puis, quand les livres auront été lus dans tout le département, ils seront assignés par le sort à deux ou trois bibliothèques. » Il est vrai que M. Robert réclame, comme presque tous ses collègues, la franchise postale pour assurer la circulation des livres. — Mais pour le moment il faut s'en passer.

Signalons en outre la bibliothèque circulante organisée en 1882 par M. Michel Vion, ancien chef d'institution secondaire à Amiens, et subventionnée par le département ainsi que par le ministère de l'instruction publique. Sur la demande des instituteurs, une caisse de livres leur était expédiée à titre de prêt et revenait ensuite au chef-lieu. Nous ignorons les résultats de cet essai en quelque sorte individuel, et nous craignons que l'œuvre n'ait pas survécu à son fondateur.

Ne pourrait-on pas renouveler cette expérience, bien que nous n'y

1. Projet dont l'adoption était proposée dès 1879 pour le département des Basses-Pyrénées par M. Tourasse, qui avait offert une somme de 30,000 francs pour en assurer la réalisation.

soyons pas encouragés par un premier succès? Mieux vaut une méthode imparfaite que l'absence de méthode et l'inaction.

Voici le projet que nous soumettons à l'appréciation de nos lecteurs. Il sera tout d'abord nécessaire d'augmenter le nombre d'exemplaires des ouvrages de la bibliothèque pédagogique. (La bibliothèque circulante du Musée ne peut faire face aux nombreuses demandes de ses lecteurs que parce qu'elle possède douze exemplaires au moins de chacun de ses ouvrages.) Mais nous savons que les ressources pécuniaires de nos bibliothèques sont bien faibles. On compte les départements qui leur accordent une subvention. Le crédit à l'aide duquel le ministère de l'instruction publique a pu enrichir leur premier fonds est réduit maintenant à 30,000 francs. Quant aux cotisations des instituteurs, elles diminuent chaque jour. Dans ces conditions, il ne faudrait songer à multiplier que le nombre des livres indispensables, par exemple des auteurs inscrits aux derniers programmes des examens. Déjà les éditeurs envoient à nos bibliothèques un exemplaire de leurs nouvelles publications. Il serait facile aux inspecteurs de faire appel aux instituteurs d'un même canton et d'obtenir la cotisation nécessaire à cette dépense restreinte.

Prenons maintenant la bibliothèque cantonale telle qu'elle est actuellement. Ne cherchons pas à organiser la circulation comme elle existe au Musée pédagogique, puisqu'il faudrait faire payer le retour des livres aux lecteurs, et l'envoi... nous nous demandons à qui? — Ne pourrait-on pas fractionner la bibliothèque en autant de petits lots séparés suffisant au travail d'un mois, par exemple? Le nombre de ces lots serait naturellement proportionné au nombre total des livres de la bibliothèque. Inutile d'y comprendre les ouvrages généralement peu demandés; il suffira d'y faire figurer ceux dont la lecture paraîtra utile ou simplement attrayante. Il nous semble également nécessaire de ne pas former un même lot d'ouvrages appartenant à une seule catégorie (ne comprenant que des livres d'histoire, ou de science, ou de littérature, etc.), mais de composer un certain nombre de bibliothèques réduites, dans chacune desquelles on trouverait des ouvrages empruntés aux catégories les plus importantes du catalogue. On ferait ensuite confectionner autant de caisses fixes, assez solides et fermées à l'aide d'un couvercle glissant dans des rainures. Ces diverses questions de détail pourraient être réglées par l'inspecteur primaire dans les conférences d'instituteurs.

Il serait facile d'établir entre les différentes communes du canton un roulement calculé d'après le nombre des lots de livres, de telle sorte qu'après avoir gardé pendant un mois la caisse qu'il aurait reçue, l'instituteur la ferait passer à son collègue du village voisin. Il se trouverait bien une voiture pour opérer ce transport sans la moindre dépense.

Nous prévoyons les nombreuses objections que soulève l'application de ce projet: la dispersion des ouvrages, leur séjour d'égale durée

chez ceux qui s'en servent et chez ceux qui ne les ouvrent pas. Et encore ces derniers se croiront-ils moralement obligés de les ouvrir, les ayant en dépôt; leur curiosité sera peut-être éveillée.

C'est là que pourrait s'exercer l'action de l'inspecteur primaire. Nous avons jusqu'à présent à peine parlé de l'intervention de ce fonctionnaire, car nous la voulons aussi discrète, aussi réservée que possible. Assez souvent nous faisons appel au zèle et au dévouement de l'instituteur pour lui demander ce que n'exige pas la lettre des programmes. Faisons-lui comprendre qu'il s'agit là, non d'un nouveau devoir à remplir, mais de son propre intérêt à sauvegarder. Ne lui imposons pas comme une tâche ce qu'il doit rechercher comme un agrément. Le carnet de lecture, excellent pour des élèves-maîtres d'école normale, qui sont et doivent rester avant tout des élèves, serait mal accueilli de la plupart des instituteurs, qui pourraient n'y voir qu'une sorte de cahier de pensums ou encore de livret inquisitorial. Bornons-nous donc à des conseils; en fait de renseignements, ne demandons à nos lecteurs que la liste des ouvrages qui les ont le plus intéressés. Nous stimulerons peut-être ainsi le zèle des indifférents; quant aux travailleurs, ils se garderont bien de lire autrement que la plume à la main.

Nous nous sommes contentés d'examiner quelques objections essentielles, persuadé que d'autres ne tarderont pas à se produire. Nous les appelons de tous nos vœux, la discussion ne pouvant que profiter à notre projet. N'y voyons, du reste, qu'un simple thème: puisse-t-il servir de point de départ à une campagne sérieuse en faveur de nos bibliothèques. N'aurait-il, en dépit de ses nombreux inconvénients, d'autre avantage que celui de pouvoir être réalisé immédiatement et sans frais, ou tout au moins de faire sortir nos livres des rayons où ils moisissent, nous en serions déjà très heureux.

Ce qu'il faut avant tout, c'est courir au danger le plus pressant, c'est sauver une institution qui se meurt, quand elle devrait animer la vie morale et intellectuelle de nos instituteurs.

Eugène BLANCHET.

LA MENDICITÉ DES ENFANTS

S'il est un triste spectacle, un de ceux qui mettent la mort dans l'âme, c'est de voir au coin des rues, au passage des voitures, à la sortie des théâtres ou des gares, des enfants, garçons ou fillettes, tendre la main en implorant « la charité » ou « un petit sou, s'il vous plaît! » Hâves, déguenillés, suppliants, ou parfois insolents et effrontés, ils vous poursuivent de leur voix lamentable, de leur cri monotone; on est touché de pitié ou agacé d'impatience, et l'on donne hâtivement l'aumône quémandée.

Est-ce un bien, est-ce un mal? C'est un mal : car ce sou ne soulage aucune misère réelle, et il est une sorte de salaire et d'encouragement à la mendicité. A Paris, l'expérience a prononcé; presque toujours les enfants qui mendient sont exploités par d'infâmes spéculateurs de la pitié publique, ou sont de petits vagabonds en rupture d'école. Un petit nombre peuvent être envoyés dans les rues par des parents qu'une suprême misère étreint, et c'est autre chose qu'un petit sou qu'il faudrait apporter à ceux-là.

Il faut une organisation qui ait pour objet de pourchasser les spéculateurs criminels, de ramener à l'ordre les petits vagabonds, de secourir efficacement les misères réelles, et de supprimer totalement le fléau de la mendicité des enfants dans les rues.

Nous avons déjà appelé l'attention de nos lecteurs sur la « vaillante initiative » de quelques jeunes hommes de cœur[1] qui avaient préparé les éléments d'une société destinée à combattre ce mal. Après une constitution provisoire qui avait été adoptée au mois de novembre dernier, la société a fait un pas de plus : elle s'est organisée définitivement dans sa première assemblée générale, qui a eu lieu à la Sorbonne le dimanche 11 février.

La séance était présidée par M. Bardoux, sénateur, ancien ministre de l'instruction publique, assisté de MM. Beurdeley, Boucher-Cadart, Buisson, M[me] Kergomard. Une très nombreuse assistance remplissait l'amphithéâtre provisoire; on y remarquait

1. *Revue pédagogique*, décembre 1893, page 529.

beaucoup de dames, des sénateurs, des députés, des conseillers municipaux, inspecteurs généraux et inspecteurs primaires, instituteurs et institutrices en grand nombre.

Le président a d'abord remercié l'assistance, et rappelé en quelques paroles élevées l'objet de la réunion. Puis il a prié M. Buisson d'exposer le but de l'œuvre. Dans une allocution très simple et très familière, mais d'une éloquence pénétrante, M. Buisson a développé les raisons de tout ordre qui forcent en quelque sorte la société actuelle à se préoccuper d'arracher les enfants aux hontes et aux dangers de la mendicité. Il les a montrés errant dans presque tous les quartiers de Paris, et s'établissant pour ainsi dire à demeure dans certaines portes qu'ils semblent conserver par une sorte d'arrangement mutuel. Il a passé en revue toutes les causes qui poussent les enfants à mendier sur la voie publique : tantôt c'est une misère momentanée de la famille ; mais le plus souvent il s'agit d'une exploitation infâme et pour ainsi dire professionnelle de parents indignes, qui n'ont pas d'autre métier. Quelles que soient les causes, elles ont les mêmes conséquences abominables, qui résultent tout naturellement, spontanément, de cette première étape vers une démoralisation complète de l'individu. Dans un tableau saisissant, l'orateur a montré cette marche fatale, qui fait du petit mendiant, d'abord touchant, à la voix douce, au regard candide, un petit voleur, un vagabond, un malfaiteur, un des membres actifs de la sinistre armée du crime, de la pâle et timide fillette une créature perdue. Quand le mendiant a quinze ans, dix-huit ans, il est déjà bien tard : il a pris l'habitude de l'effronterie, de la paresse. C'est le petit mendiant de cinq ans qu'il faut préserver, avant qu'il soit flétri par la vie errante, avant qu'il ait pris l'habitude d'attendre son pain et son existence d'autre chose que du travail.

M. Buisson a expliqué la part que chacun peut prendre à cette œuvre, qui admet toutes les collaborations, tous les dévouements, qui n'a aucun caractère politique ou religieux, ne se rattache à aucune secte ou coterie, ou tendance philosophique quelconque, mais ne s'adresse qu'aux sentiments de prévoyance sociale, de pitié, de charité. La société ne veut pas fonder d'asiles ; elle veut diriger les misères qu'elle trouvera sur sa route vers les nombreuses et admirables institutions qui existent déjà à Paris. Ses

membres s'occuperont des petits mendiants, noteront les noms et adresses, feront les enquêtes, s'informeront des remèdes possibles ; chacun ne fera que le peu qu'il pourra. Des directeurs de quartiers, plus libres de leur temps, plus actifs, centraliseront, serviront de guides et mèneront à bon terme chaque affaire signalée. Il faudra le bon vouloir de tous et l'activité pratique de quelques-uns. M. Buisson a terminé sa belle improvisation par un appel chaleureux aux maîtres de l'enfance, aux pères et aux mères de famille, et tous ont répondu des mains et du cœur par de longs applaudissements.

Le président a mis ensuite en discussion les statuts de la Société, qui ont été adoptés sans modifications essentielles, après un vif et intéressant débat auquel ont pris part entre autres MM. Aron, maire du IIe arrondissement, Beurdeley, maire du IXe arrondissement, Poincaré, député, ancien ministre, Chalamet, sénateur, ancien sous-secrétaire d'État, Boucher-Cadart, président de chambre, etc.

L'assemblée a nommé, avant de se séparer, le Conseil d'administration, composé ainsi qu'il suit : MM. Bardoux, sénateur, Beurdeley, maire, Bompard, conseiller municipal, Léon Bourgeois, député, Clairin, conseiller municipal, Cochin, député, Cresson, ancien préfet de police, G. Dumas, agrégé de l'Université, Gaufrès, ancien conseiller municipal, Guillot, membre de l'Institut Mme Kergomard, inspectrice générale, MM. Lalande, professeur à l'école Monge, Lauth, administrateur honoraire de la manufacture de Sèvres, Liard, directeur de l'enseignement supérieur, Mauroy, directeur de l'assistance par le travail, le docteur A.-J. Martin, A. Monod, professeur, Oger, ancien professeur, Poincaré, député, Rollet, directeur du Patronage de l'enfance, P. Sirven, professeur, J. Steeg, inspecteur général, Van Brock, négociant.

Le Conseil d'administration a composé son bureau ainsi : M. Bardoux, sénateur, président ; MM. Léon Bourgeois et Poincaré, députés, vice-présidents ; M. Keller, secrétaire général, 75, rue Denfert-Rochereau ; M. Van Brock, trésorier, 18, rue Bergère.

CAUSERIE GÉOGRAPHIQUE

S'il est très important pour le progrès d'une science qu'elle dispose d'une langue bien faite, cela ne l'est pas moins pour l'enseignement et la vulgarisation de cette science : il est inadmissible que lorsqu'elle se transforme, elle continue à employer un vocabulaire dont les termes correspondent à des idées disparues. Or, c'est précisément là ce qui se passe dans l'enseignement de la géographie. Les conceptions à la fois inexactes et absurdes qui ont pendant si longtemps prévalu dans nos écoles, ont cessé de régner sans partage, mais elles ont laissé traîner derrière elle, dans les livres et dans l'enseignement, un certain nombre de mots doués d'une vitalité extraordinairement persistante, sorte d'arrière-garde qui couvre la retraite, et peut au besoin reprendre l'offensive. C'est à ces mots que je veux chercher querelle aujourd'hui, persuadé que, sans leur expulsion du vocabulaire géographique, jamais ne sera gagnée complètement la cause d'un enseignement dont le premier devoir est de regarder la nature en face, et de dire les choses telles qu'elles sont, non pas telles qu'elles devraient être.

Ces expressions sont toutes métaphoriques : ce sont les images à l'aide desquelles on a voulu représenter aux enfants les divers aspects du relief terrestre. Seulement, comme l'idée maîtresse de l'enseignement était d'altérer la réalité, qui paraissait trop compliquée, et de mettre à la place des combinaisons plus simples, telles qu'en pourrait imaginer un architecte exécutant un plan, les métaphores adoptées ont toutes la même tare que le système tout entier : elles entraînent avec elles des idées fausses, des images inexactes, et, même en en altérant le sens primitif, il est impossible de les conserver sans conserver aussi, volontairement ou non, ces idées fausses et ces images inexactes.

Prenons par exemple le mot de *bassin*. C'est bon, me dira-t-on ; il est convenu que nous ne parlerons plus des bassins fluviaux comme on en parlait autrefois. Nous n'en ferons plus le commencement et la fin de toute géographie physique. Nous n'y verrons

plus des divisions régionales essentielles toujours accusées par le relief du sol. Mais enfin il faut bien montrer aux enfants quelle place occupe chaque fleuve avec son cortège d'affluents, comment les fleuves se partagent les régions déterminées par le relief, ou s'y cantonnent, ou les unissent, et, pour désigner le domaine de chacun d'entre eux, le mot de *bassin* peut bien encore servir. Il est si vieux, d'ailleurs, il a tant servi, son image est tellement effacée, qu'il passe dans le langage comme, dans les échanges, les pièces de monnaie dont l'effigie a disparu ou rappelle des régimes déchus. Eh bien, non. Pour le professeur, sans doute, ce sens du mot *bassin*, comme celui de bien d'autres mots, peut n'avoir plus aucun rapport avec le sens premier; nous pouvons cesser de voir l'image représentée tout d'abord par ce mot; les enfants, eux, la voient nécessairement. Ce mot est d'usage courant, comme l'objet qu'il désigne, et chaque fois qu'on l'emploie devant les enfants, ils perçoivent la métaphore, et soupçonnent la ressemblance qu'elle implique entre l'objet qu'ils connaissent et celui qu'on veut leur faire connaître. Tant qu'on parlera des *bassins fluviaux*, ou il faudra accepter que les enfants se figurent des pentes impérieuses et très visibles, rassemblant en un seul lit des eaux venues d'un pourtour élevé, ou il faudra intervenir pour les en empêcher : dans le premier cas, l'emploi du mot est mauvais ; dans le second il est au moins inutile.

L'observation est d'autant plus importante que ce mot de *bassin* peut, dans des cas particuliers, être employé avec justesse et fournir l'image qui convient. Raison de plus pour ne pas le généraliser. Si je m'en sers pour tous les fleuves et pour leur domaine tout entier, comment pourrai-je l'employer utilement lorsqu'il s'agira de la Hongrie ou du Forez, de ces bassins véritables, autrefois remplis par les eaux, aujourd'hui vides? Faudra-t-il, chaque fois que je prononcerai le mot, faire observer aux enfants, un jour, que l'image est tout à fait juste, un autre jour qu'elle n'est qu'approximative, un autre encore qu'elle est tout à fait inexacte? A vrai dire, il n'y a pas d'enseignement possible avec un pareil procédé de langage.

Je ne sais vraiment pourquoi ce mot de *bassin* est devenu la bonne à tout faire de la géographie : bassins fluvieux, bassins géologiques, bassins houillers, bassins industriels ; on le rencontre

à chaque pas, et chaque fois avec un sens différent. Que l'ingénieur, l'économiste, le géologue continuent à l'employer, s'ils le trouvent commode, dans leurs publications techniques; mais que l'instituteur se garde de l'emprunter à chacun d'eux pour le redire à ses élèves, chaque fois avec une signification nouvelle. Il y a des mots moins expressifs, plus généraux : région, groupe, gisement, entre lesquels il n'aura que l'embarras du choix.

Ainsi, j'avoue que ce n'est pas sans ennui, et peut-être même sans remords, que je vois passer dans l'enseignement primaire de la géographie l'expression géologique de *Bassin parisien*. Le mot n'est tout à fait juste qu'au sens géologique, lorsqu'il s'agit de représenter la dépression du relief où des mers et des lacs disparus ont accumulé lès couches sédimentaires qui constituent aujourd'hui tout le nord de la France. Si je fais passer ce mot tel que dans une géographie élémentaire, je risque de faire croire aux enfants que le nord de la France présente encore aujourd'hui l'aspect d'une vaste cuvette au fond de laquelle se trouverait Paris. Or, s'il reste bien encore dans la géographie du nord de la France un certain nombre de traits qu'on ne peut expliquer sans remonter aux origines géologiques, il n'en est pas moins vrai que les phénomènes diluviens, qui ont déterminé l'aspect actuel de la région, l'ont singulièrement transformée, et y ont altéré, au point de la rendre méconnaissable, la disposition générale du relief en forme de cuvette ou de *bassin*. Comment, en particulier, concilier avec l'image d'ensemble de la cuvette ou du *bassin* ce gros pâté tertiaire dont les bords se dressent en escarpements à l'ouest des plaines champenoises, et où les rivières s'engagent par des couloirs étroits? Très juste et très expressive en géologie, l'expression de *Bassin parisien* l'est beaucoup moins en géographie, et, du moment qu'elle ne peut être admise qu'à correction, mieux vaut avec les enfants ne pas l'employer.

J'ai aussi une dent contre le mot de *chaîne* de montagnes. Lui aussi, bien qu'il soit plus usé encore que le mot de bassin, implique une idée qui n'est pas plus souvent exacte. Jamais les montagnes ne se présentent sur la surface de la terre avec la simplicité de disposition qu'implique le mot de *chaîne*. Jamais, si disproportionnée que soit la longueur des régions montagneuses par rapport à leur largeur, elles ne sont tellement

minces qu'on puisse les comparer à une chaîne; il n'en est aucune, en outre, où, malgré toutes les usures et la démolition du temps, ne paraisse encore la disposition originale des plissements parallèles. Avec son sens précis, le mot de *chaîne* ne convient qu'à des détails : on dira justement les chaînes parallèles du Jura ou de la Provence; dans ces deux cas, l'aspect dans le paysage, qui a donné naissance à la métaphore, correspond avec l'aspect sur la carte. Mais si nous appliquons le mot et la métaphore aux Alpes tout entières ou aux Pyrénées, en disant la chaîne des Alpes, la chaîne des Pyrénées, nous les amincissons sans le vouloir, nous les représentons dans le langage comme on les représentait dans le dessin, au temps où des chenilles et des arêtes de poisson les figuraient sur les cartes scolaires, au temps où les Alpes et les Pyrénées se réduisaient à un trait épais sur nos frontières italienne et espagnole.

C'est de la même époque que datent les mots encore très employés aujourd'hui de *contreforts* et de *ramifications*. Qu'est-ce que peuvent bien être les contreforts et les ramifications des Alpes? Si j'ai une carte bien faite, j'y vois la place occupée par les Alpes; je vois où elles commencent et où elles finissent : elles ont des limites la plupart du temps bien nettes, qui montrent comment leurs masses se relèvent, par exemple sur les bords des pays plats de l'Italie septentrionale. Mais rien de semblable à la disposition architecturale de contreforts espacés soutenant une masse centrale, ni à celle d'un arbre dont le tronc projette en tous sens des branches et des rameaux. Ces deux métaphores se comprenaient lorsqu'on ramenait toute l'étude du relief à celle des cours d'eau, lorsqu'on donnait à chacun d'eux un bassin distinct bien nettement dessiné, avec son enceinte très simple et très régulière. On pouvait alors faire courir à travers l'Europe une chaîne maîtresse séparant les bassins des deux mers, d'où partaient des ramifications et des contreforts séparant les bassins des fleuves, et ainsi de suite. Cela s'appliquait à tout, à l'ensemble comme au détail, et c'était en vérité fort commode. Mais, puisqu'on a renoncé à cette commodité, pourquoi conserver des mots qui n'avaient été faits que pour elle?

J'en dirai autant du mot de *versant*. Il est, lui aussi, beaucoup trop expressif pour mon goût.

Tantôt on s'en sert pour désigner les pays dont les cours d'eau aboutissent à une mer : on dira le versant de l'Atlantique et le versant de la Méditerranée. Comment ne pas voir alors l'Europe semblable à un toit dont les deux gouttières seraient l'Atlantique et la Méditerranée? et cela est-il admissible? Si vous dites que la mer Noire a un versant, voilà la Bavière et la Hongrie qui se penchent sur elle pour lui verser, comme les fleuves sculptés aux frontons des mairies, les eaux de l'urne danubienne : cela passe en allégorie; cela ne passe pas en géographie.

Tantôt on dit les *versants* d'une *chaîne* de montagnes : il n'y a pas de jour où, dans des milliers d'écoles, on ne parle des deux versants des Alpes. Encore le toit et son idéale simplicité qui ne se retrouve pas dans la nature.

Le pire défaut de ces métaphores, ce n'est pas qu'elles soient ou tout à fait ou presque tout à fait inexactes, c'est qu'elles dispensent quatre-vingt-dix-neuf fois sur cent de la description qui fait vivre. Les montagnes ne sont plus des *pays*, où l'existence est soumise à de certaines conditions, où les habitants se groupent d'une certaine manière, où la nature et l'homme ont leurs lois particulières; mais des clôtures, des murs mitoyens, ou des toits.

Aussi bien, pour tout ce qui regarde le relief du sol, je trouve notre vocabulaire géographique non seulement mal composé, mais encore très pauvre. Tantôt, comme nous l'avons vu, il est trop expressif et expressif à faux ; tantôt, au contraire, il ne l'est pas assez. Ainsi les deux mots de *plaine* et de *plateau* sont, à défaut d'autres, employés très souvent pour désigner des aspects de relief auxquels ils ne conviennent pas du tout. Comme le mot bassin, ils ne devraient être appliqués que là où leur sens premier s'accorde avec le cas où on les applique. Or, dans l'usage courant, on les généralise à l'excès. Ainsi, depuis qu'on a introduit dans les petites géographies primaires des représentations hypsométriques de la France, on dit et on écrit couramment que la France se partage au point de vue du relief en deux parties : une partie de montagnes au sud-est, une partie de plaines au nord-ouest. On confond ainsi une notion d'altitude avec une notion de relief. On donne à penser aux enfants que partout où l'altitude du sol ne dépasse pas deux cents mètres au-dessus du niveau de la mer, le sol a l'aspect de plaine, et, par là même, on s'interdit de noter exac-

tement les régions qui présentent en effet cet aspect : les plaines de la Beauce se perdent, se dissolvent dans celles de la France du nord-ouest. Et nécessairement on s'exprime ainsi dans une foule d'endroits où la vue directe du pays contredit l'assertion du livre. Y a-t-il rien qui ressemble moins à une plaine que les environs immédiats de Paris, par exemple? C'est pourtant là qu'on met le centre de la grande région des plaines du nord-ouest. D'où il résulte que les enfants, ou bien prendront l'habitude de ne jamais regarder ni observer, ou bien, s'ils observent et s'ils regardent, trouveront dès la première ligne le maître et le livre en défaut. Si nous avions eu français l'équivalent du mot allemand *Hügelland*, nous ne serions sans doute pas réduits à cette généralisation fautive du mot *plaine*. Mais, vraiment, est-il indispensable de n'employer jamais qu'un mot unique pour désigner tel ou tel aspect du sol, et, puisque le français ne se prête pas à la formation de mots nouveaux, pourquoi ne nous résignons-nous pas, chaque fois que cela est nécessaire pour préciser une idée ou une image, à employer des expressions composées de plusieurs mots?

Il y aurait des observations analogues à faire sur le mot de *plateau*. L'image qu'il implique est celle d'une surface plate isolée de ce qui l'entoure soit par un rebord, soit par une tranche. On ne devrait jamais employer le mot que lorsque l'image elle-même convient. Pas du tout. De même que *plaine* a fini par devenir synonyme de pays peu élevé, on a fini par entendre, sous le mot de *plateau*, les pays d'altitude médiocre. C'est ainsi que le mot de *Plateau central*, en passant de la géologie dans la géographie, a désigné une région où l'aspect de plateau ne se rencontre que dans les Causses. Et je pourrais multiplier les exemples. Le jour où les instituteurs s'interdiront absolument toutes ces expressions dont le sens est faux ou vague, ils s'obligeront par là même à des descriptions exactes; établissant moins de catégories, ils regarderont davantage chaque objet en particulier, ce qui leur permettra de les mieux montrer aux enfants; le voile terne du langage convenu cessera de s'interposer entre la nature et les élèves, et les voyages à travers le monde que doit être la géographie n'en seront que plus variés et plus amusants.

Me sera-t-il permis, pour terminer, de protester contre l'*arro-*

sage des pays par les fleuves? Dire qu'un fleuve *arrose* un pays ou une ville est, je le sais, permis par le dictionnaire; cela n'en vaut pas mieux. C'est la pluie qui arrose le pays, et c'est la pluie qui nourrit le fleuve. Employez l'expression fautive dont l'usage a prévalu, et vous supprimez du coup, pour vous réduire aux seules données de la carte, les phénomènes climatériques les plus importants dans la géographie. Ce n'est rien moins que prendre l'effet pour la cause, et il n'y a pas plus de raison pour le faire en géographie qu'en physique ou en chimie. De ce que celles-ci sont par essence des sciences exactes, il ne suit pas que l'autre puisse être une science inexacte.

P. DUPUY.

LECTURES VARIÉES

Prevost-Paradol à l'École normale[1].

(1849-1852)

... C'est avec ces angoisses qu'il avait abordé le concours. Son admission le rasséréna, et l'accueil qu'il reçut — je le lui ai souvent entendu dire — en doubla le prix.

On s'empressait autour de son talent. L'usage était de se communiquer d'une promotion à l'autre les devoirs marquants. Prevost-Paradol avait fait sur les *Économiques* de Xénophon et le *De re rustica* de Caton une étude comparative, qu'il a plus tard jugée lui-même digne d'être imprimée dans les appendices de son *Histoire universelle*. Le premier aux mains de qui elle arriva s'était écrié dans un de ces élans d'enthousiasme qui ne se piquent pas de mesure: « Messieurs, il nous est né un grand écrivain ». Et le mot avait fait, avec le travail, le tour de l'École. Il n'était personne qui n'admirât la magistrale ordonnance de ses compositions, ses vues larges, l'élévation soutenue et l'ampleur académique de son style. Ce qui nous frappait le plus, nous, ses camarades immédiats, qui le voyions de près, c'est l'aisance supérieure avec laquelle il saisissait et traitait un sujet. J'ai dans le souvenir une pensée de Vauvenargues qui nous avait été donnée comme matière de dissertation littéraire: « La netteté est le vernis des maîtres ». Nous en étions à rassembler nos idées, que déjà il avait mis sur pied quatre pages exquises : définitions, comparaisons, exemples, tout était trouvé, disposé et exprimé à souhait; l'œil le plus exercé n'aurait pu découvrir une défaillance, une impropriété, une tache, un grain de poussière, suivant le mot qui lui était accoutumé. Ce don de conception si prompte et d'exécution si vive, il le portait dans les études auxquelles il semblait le moins préparé! N'ayant eu au cours de ses classes que des relations respectueuses avec l'antiquité, comme il disait spirituellement, il n'est jamais arrivé à écrire le latin avec facilité, mais il le comprenait en maître. Lucrèce, qu'il ne supportait pas de voir comparer à Virgile, le ravissait; il n'était pas moins transporté par la mâle et tragique beauté de Tacite. Nous nous réunissions quelquefois un certain nombre pour lire ensemble les textes. Chacun avait son tour de parole. D'autres que moi sans doute se rappellent encore la séance où Prevost-Paradol expliqua tout d'une haleine les onze premiers chapitres du quatorzième livre des *Annales :* la traduction jaillissait de source; le com-

1. Extrait, avec l'autorisation de l'auteur et de l'éditeur, de *Prevost-Paradol, étude suivie d'un choix de lettres*, par Octave Gréard, de l'Académie française; Hachette et Cie, 1894.

mentaire suivit, riche et nerveux, avec des bonheurs de tour et d'expression qui faisaient penser à la langue de Saint-Simon.

Cependant, la réserve inquiète de son caractère tenait à distance ceux-là même que son talent eût attirés. La promotion qui précédait la nôtre est une des plus brillantes que l'Université ait produites. Elle réunissait Taine, Sarcey, About, Paul Albert, de Suckau, Libert, Merlet et bien d'autres qui se sont fait un nom dans la critique ou dans l'enseignement. Prevost-Paradol appréciait, autant que personne, l'esprit étincelant d'About, l'activité et les ressources de son admirable intelligence ; cependant, il en était plus émerveillé que touché. Il tenait en grande estime F. Sarcey, la solidité et l'étendue de son savoir, la pénétration et la fermeté de son jugement, la sagacité de son tact littéraire, sa verve. Il aimait la causerie spirituelle et nourrie de Paul Albert, ce lettré philosophe de fine et forte race, fils direct du dix-huitième siècle. La nature tendre et déliée d'Édouard de Suckau, avec qui il s'était rencontré chez M. Fleming[1], l'avait séduit dès l'abord; la sincérité de son esprit, la douceur germanique de son caractère, et de cruelles épreuves, noblement supportées, achevèrent plus tard de l'attacher à lui étroitement. L'affection qu'il portait à Taine était empreinte de déférence. C'est en rhétorique[2] qu'il s'était comme placé sous sa direction, de nouveau à vétéran : il lui enviait sa connaissance profonde de l'antiquité; en philosophie, alors que Taine était déjà à l'École, il avait entretenu avec lui une correspondance suivie. « J'ai lu Spinoza, lui disait-il; toi, tu l'as digéré, et c'est par toi que je l'ai compris... » — « Toi qui es spécial en tous les genres... », lui écrivait-il un autre jour. La satisfaction de vivre dans son commerce intime sous le même toit fut certainement une des raisons qui le déterminèrent à affronter les difficultés du concours de l'École. Il se plaisait dans cette élite, autant qu'il y plaisait; mais il ne frayait guère qu'avec elle, et pour quelques-uns encore par occasion. On eut toujours de la peine à l'entraîner dans les communes réunions, où, après souper, rassemblés autour du poêle de la grande salle, anciens et nouveaux, scientifiques et littéraires, devisaient des hommes et des choses à toute volée. Même avec notre promotion où il se sentait comme chez lui, il se gardait, comme autrefois. Quand, dans une salle d'étude ou de conférence, il était maître de choisir sa place, il la prenait à l'extrémité d'une table, près de nous, afin de n'avoir qu'un voisin. Il adorait la lecture, la controverse à deux, mais seulement à deux. Que de fois je lui ai entendu répéter le *paucis humanum vivit genus*, en l'interprétant selon le sens de son humeur

---

1. Professeur d'anglais au collège Bourbon (aujourd'hui lycée Condorcet); Prevost-Paradol s'était particulièrement attaché à ce maître distingué. Voir, sur l'œuvre de M. Fleming, une lettre de M. Émile Chasles dans la *Revue pédagogique* du 15 décembre 1892, p. 513.

2. Au collège Bourbon.

solitaire! Et un jour, à la suite d'une causerie où pour la centième fois nous avions passé en revue ses rêves d'avenir, comme je lui faisais remarquer qu'on n'agit sur les hommes qu'en se mêlant à eux : « Ah! me répondit-il avec un éclair dans les yeux, je ne gouvernerai jamais que par la parole, mais je gouvernerai de haut! »

En même temps, par un singulier contraste, tout trahissait en lui l'impatience de vivre; l'étude pour l'étude ne lui suffisait pas. Un souffle puissant agitait à cette époque et pénétrait l'École. Toutes les opinions, toutes les croyances y avaient, comme dans les périodes de développement libéral, leur pleine liberté de défense et d'action. Mais à travers ces divergences, un courant général portait les esprits vers un ordre nouveau de recherches, auxquelles chacun, pour ses propres tendances, demandait une lumière et un appui. L'observation des faits en philosophie, en morale, en histoire, en littérature, était arrivée à prendre une part notable de la place qu'avait occupée par privilège et non sans excès l'étude des pures théories. L'École normale a été un des berceaux de la critique appelée depuis la critique scientifique. On dévorait les articles de Sainte-Beuve. Balzac excitait l'enthousiasme : c'était, pour les veillées prolongées ou pour les matinées commencées aux premières lueurs du jour, le livre de chevet; à ceux que retenait la consigne du jeudi ou du dimanche, les règles de la camaraderie prescrivaient d'apporter un volume de la *Comédie humaine*. On suivait avec la même curiosité réfléchie les découvertes de la chimie et de l'histoire naturelle, les progrès de la physiologie. Claude Bernard et Pasteur n'ayant pas encore publié les résultats de leurs travaux, on lisait un physiologiste allemand fort en vogue, le professeur Burdach. Prevost-Paradol était entré très avant dans ce mouvement d'idées. Au Collège de France, dont les cours nous étaient ouverts, il se dérobait, quand il pouvait, aux explications de Boissonade — qui, il est vrai, n'était arrivé en fin d'année qu'au dix-septième vers de l'*Ajax* — pour suivre les démonstrations de Magendie. Il assistait le jeudi dans les hôpitaux aux opérations et aux pansements : la première fois il se trouva mal, mais il s'aguerrit vite. « J'aime à chercher, disait-il, dans les phénomènes de la maladie et de la mort l'explication de la vie. » La vie, voilà ce qu'il étudiait aussi dans Balzac, dont il était un des admirateurs, la vie avec son activité et ses passions.

A voir la flamme qui jaillissait de son regard, après ces visites ou ces lectures, on sentait les ardeurs qui couvaient en lui. Un des attraits les plus séduisants de son caractère, c'est la franchise primesautière, presque fougueuse, avec laquelle, une fois qu'on avait gagné sa confiance, il se livrait. Point d'arrière-pensée ni de réserve; un abandon absolu. Dès nos premiers entretiens, il me mit au courant de la crise intellectuelle et morale qu'il venait de traverser, crise grave qui n'avait pas encore donné à sa vie l'impulsion décisive, mais qui marquait la direction profonde et, ainsi qu'il disait plus tard, l'entraîne-

ment inéluctable de sa vocation. Prevost-Paradol a toujours devancé le développement normal et, pour ainsi dire, l'âge des choses. Il achevait à peine sa seconde rhétorique, quand il avait abordé avec Taine les plus hauts problèmes de la métaphysique. Après des discussions prolongées avec l'infatigable élan de la jeunesse durant de longues promenades et poursuivies parfois jusqu'au milieu de la nuit, « ils avaient d'un même mouvement jeté toutes leurs idées, toutes leurs croyances dans l'abîme du scepticisme ». Pour Taine, ce n'était que le scepticisme cartésien, le doute par provision; et dès son entrée à l'École, il avait travaillé froidement, géométriquement, à renouer l'enchaînement de sa pensée, à se refaire des principes. Prevost-Paradol commença par le suivre; puis tout d'un coup, rompant avec cette communauté de réflexions patientes, il s'était déclaré résolu à s'ouvrir ses voies propres.

La révolution de 1848 l'avait tout à la fois troublé et excité. Il s'était jeté dans l'étude de Fourier et de Proudhon; et les lettres de cette période de sa vie témoignent de la clairvoyance de ses vues, non moins que de la chaleur enthousiaste qu'il y apportait. Sans rien donner à la chimère, il était frappé du péril social — le mot existait dès lors comme la chose — et pénétré de la nécessité des réformes qu'appelait le malaise profond de la France, de l'Europe, du monde entier. Ce malaise, « il fallait se boucher les yeux pour ne le point voir ». Où trouver le remède? Prevost-Paradol n'avait pas la prétention de l'avoir découvert. Mais c'était le commun devoir de le chercher. Et dans le déchaînement des passions contraires, qu'avaient à faire les raisonnements de la métaphysique? Aussi bien la science moderne, en reconnaissant l'identité de la force qui, sous les noms divers de lumière, d'attraction, d'électricité, de magnétisme, régit tous les éléments de la nature, l'homme comme les autres, n'avait-elle pas rejeté les questions supranaturelles dans les oiseuses discussions de la scolastique? De la grande loi de l'unité du monde, philosophiquement démontrée par Spinoza et confirmée par les résultats de l'observation scientifique contemporaine, dérivait pour l'humanité une morale, une politique nouvelle : la morale des désirs légitimes, la politique des intérêts à satisfaire. « Les passions sont dans l'homme aussi naturelles et aussi salutaires que le feu des soleils, le courant des eaux, la marche des astres. L'ignorance des règles de leur développement nous oblige à les tenir en bride pour le salut de la société. Se rendre compte de ces règles et fonder sur leurs assises un ordre de choses où l'homme trouve le bonheur par l'accomplissement de sa destinée, tel est le problème, l'unique problème, et la spéculation n'a rien à y voir; il doit se résoudre par l'action. » En vain Taine objectait-il que les découvertes de l'histoire naturelle et de la physique, si merveilleuses fussent-elles, — et nul n'en était plus touché que lui, — n'avaient pu supprimer, ne supprimeraient jamais la science des principes, et que c'est une morale sans consistance, une politique sans ancre de sûreté, que celle qui ne prend

pas son point d'appui dans les inébranlables données de la métaphysique. Était-ce bien à dix-neuf ans d'ailleurs qu'on pouvait se flatter de posséder le secret du gouvernement des hommes et de la pacification des sociétés? Le pire de tous les dangers enfin n'était-il pas une ambition tumultueuse et prématurée? Avant d'agir, ne fallait-il pas avoir étudié, réfléchi, « psychologisé », s'être convaincu? — Des convictions! Prevost-Paradol ne présentait pas ses visées comme telles. Il se réservait de leur donner plus tard un caractère mieux arrêté, sinon définitif. Il ne voulait pour le moment qu'indiquer les tendances de son esprit, ses hypothèses. Que cette fièvre d'agir fût de l'ambition, il n'y contredisait point. « Oui, s'écriait-il, j'ai mille raisons d'être ambitieux et amoureux de la vie! Je voudrais être puissant, je voudrais être riche, je voudrais être aimé! » Au surplus, à quoi bon s'attacher à le détourner de la lutte? Il y était irrévocablement engagé. En même temps qu'il poursuivait non sans peine sa préparation à l'École, il avait écrit — et avec quel plaisir! — son premier manifeste politique. Sous le nom de *Conseils à la jeunesse*, il traçait la règle de conduite à suivre pour ceux qui, comme lui, allaient entrer dans la carrière. Aux discours du parti conservateur il opposait les discours du parti socialiste, se rangeant lui-même parmi les socialistes, c'est-à-dire dans le camp de ceux qui voulaient travailler à la réforme des mœurs sociales et des institutions civiles, au nom de la justice et de la liberté[1]. Trouverait-il à faire imprimer le livre, et, quelque effort qu'il eût fait pour comprimer le bouillonnement de sa pensée, cette publication n'allait-elle pas soulever bien des tempêtes? Il s'attendait à tout; mais il ne reculerait devant rien, « pour sortir de sa médiocrité et faire son entrée dans ce monde qu'il fallait prendre d'assaut ». J'entends toujours cette longue confidence, faite sur un banc du petit jardin de l'infirmerie, où nous nous trouvions ensemble, et qui, malgré les différences d'opinion qui nous séparaient, scella notre amitié : rien ne saurait en rendre l'accent, l'entrain, l'emportement juvénile, pas même la correspondance où j'en ai retrouvé le vivant souvenir.

La régularité des travaux quotidiens de l'École avait un peu amorti ces ardeurs. Sous le toit commun, les deux adversaires s'étaient aisément rapprochés au sein même de la philosophie, en s'empruntant ce qu'ils pouvaient s'offrir l'un à l'autre de meilleur. « Je t'ai donné Spinoza, disait Taine ; tu m'as donné Burdach et Geoffroy Saint-Hilaire. Je t'ai initié à la métaphysique; tu m'as appris la physique et la physiologie. Frères en philosophie, en politique, en littérature, nos deux esprits sont nés ensemble et l'un pour l'autre, et, si je te perdais, il me semble que je perdrais tout mon passé. » Prevost-Paradol avait

1. Le travail a été imprimé en 1851 sous un nom d'emprunt. Il est aujourd'hui presque introuvable. En voici le titre complet : *Conseils à un jeune homme. Du choix d'un parti*, par Lucien SOREL. Suit cette épigraphe tirée de Xénophon : « Jeune homme, faites vos efforts pour n'être pas compté parmi les races serviles. » — Paris, in-16, 91 pages.

copié ces lignes sur une carte qu'il a longtemps portée avec lui parmi ses notes intimes. Cependant Taine n'était pas bien assuré qu'au fond la métaphysique eût repris possession de son ami. Plus d'une fois, quand il nous voyait seuls, il venait le trouver pour travailler à affermir sa conversion chancelante. Je ne sais rien de plus pressant à la fois et de plus doux, de plus nerveux et de plus aimable, que les discours qu'il tenait pour le désintéresser de l'action et le « faire définitivement rentrer au couvent ». Il lui représentait l'inanité des efforts de l'homme politique, de l'orateur, du journaliste qui se dépense au jour le jour, le plus souvent sans profit pour lui-même ni pour personne : combien plus enviable la puissance du philosophe qui recueille, analyse, coordonne, condense des trésors de connaissances et de pensées pour son propre perfectionnement et pour le progrès général de l'humanité! Il l'avertissait des séductions de la rhétorique, des pièges qu'elle tend à la vanité trop aisément satisfaite, des regrets que pouvait créer — prophétie douloureuse — une cause mal engagée, se faisant pardonner la gravité menaçante du conseil par l'exquise et affectueuse simplicité du ton. Nouveau Polyeucte enfin, — le comparaison lui était familière, — il usait de tous les arguments pour arracher cette intelligence si chère au culte des idoles et la ramener à l'amour du vrai dieu. L'inoubliable contraste que celui de ces deux esprits, de premier ordre l'un et l'autre, qu'avait étroitement unis au point de départ la solidarité des vues philosophiques non moins que la réciprocité d'un attachement sincère, et qui, dès les premiers pas, se trouvaient irrésistiblement poussés en sens opposés par l'originalité même et la puissance de leur talent : celui-ci grave, serein, replié sur lui-même, jouissant de la recherche solitaire et de la moindre parcelle de la vérité conquise comme du souverain bien, — celui-là non moins perçant ni moins profond, pour peu qu'il appliquât sa pensée, mais sollicité par toutes sortes de passions, épris des jouissances du monde, dévoré du désir d'en savourer l'ivresse! Je ne crois pas que Prevost-Paradol, à qui la réplique ne faisait point défaut, — une réplique alerte et incisive, — ait un seul moment inspiré à Taine le désir ou simplement le goût de l'action. Je sais que les raisonnements de Taine, si élevés, si forts, — il maniait supérieurement la langue philosophique, — ont plus d'une fois touché l'esprit très impressionnable de Prevost-Paradol; mais il n'en est point qui ait réussi à l'entamer : sa résolution était arrêtée « de se jeter, dès qu'il le pourrait, dans la grande aventure de la vie ».

On le vit bien, le jour où éclata le coup d'État. Le 2 décembre 1851, à la première nouvelle de l'arrestation des membres de la Chambre, il monta chez le directeur en qualité de chef de la troisième année, et lui déclara, avec la solennité de la jeunesse faisant pour la première fois acte d'indépendance et de virilité, que l'École était avec l'Assemblée. Huit jours après, nous assistions à la dernière leçon faite en Sorbonne par M. Jules Simon. « La belle, l'admirable séance! écrivait

Prevost-Paradol. Cet homme est né orateur. Quel feu, quelle voix, quel geste, quel naturel entraînant! Il fut magnifique ce jour-là » (24 décembre 1851). Au retour, dans une dissertation intitulée : *De la classe éclairée d'une nation*, il rédigeait lui-même une sorte de protestation du droit contre la force, de l'élite contre la foule. Si véhémente que fût son indignation, et même alors qu'il ne cherchait pas à y résister, elle ne l'aveuglait point. Il écrivait, il parlait, il se multipliait avec calme et décision, nous donnant, pour ainsi dire, la vision des talents que la politique lui permettrait de produire, si les circonstances lui fournissaient un jour l'occasion de les mettre en œuvre. Autour de nous, il n'était bruit que de retraites, de suspensions, de démissions, et l'on se demandait de quel côté était le devoir. Un fragment de lettre a été cité où Prevost-Paradol disait : « Nous ne sommes pas tenus de donner un inutile exemple, nous que l'État tient à la chaîne d'indispensables appointements ». Ce n'était qu'une partie de sa pensée, et la moindre. Ayant trop d'esprit pour s'exagérer son importance, et incapable de se payer de sophismes, s'il reconnaissait que « devant la nécessité il eût été puéril de paraître jouer à l'héroïsme », dans ses entretiens intimes il ajoutait que le corps enseignant, dont la fonction permanente est supérieure aux mouvements passagers des passions populaires, se devait à lui-même de travailler à maintenir les grands courants de l'opinion libérale. A ses yeux, pour tous les membres de l'Université, pour ceux qui, dans leur impuissance, étaient obligés de rester à leur poste, comme pour ceux que leurs engagements publics forçaient à s'en détacher, l'obligation la plus pressante était d'aider énergiquement le pays à reprendre possession de lui-même : au-dessus de la forme du gouvernement, il y avait la France. Ce sentiment ne jette-t-il pas comme une première lueur sur les mobiles de sa vie?

Cependant, les premières agitations passées, il fallut se résoudre. Les générations qui appartiennent à ces promotions de l'École ont été parfois sévèrement blâmées d'avoir déserté l'enseignement; il faut reconnaître qu'on ne cherchait pas à les y retenir. Après un échec à l'agrégation de philosophie qui avait fait scandale, — tant l'injustice était révoltante! — Taine, en moins d'un an, avait passé par quatre collèges, Toulon, Nevers, Poitiers et Besançon, en butte à des attaques aussi ridicules que déloyales, accusé ici d'avoir fait devant des enfants l'éloge des *Provinciales*, là d'avoir dénigré Tibère, et chaque fois descendant d'un degré dans la hiérarchie des classes, de philosophie en rhétorique, de rhétorique en sixième. Sarcey, qui avait été condamné à traverser la France entière de l'est à l'ouest, de Chaumont à Lesneven, pour s'être un moment défendu de faire couper sa barbe, ainsi que le prescrivait une circulaire dictatoriale, se consolait gaiement de sa disgrâce en faisant répéter à ses élèves, pour la distribution des prix, les *Fourberies de Scapin*, sagement expurgées sous les yeux de son spirituel et aimable principal, l'abbé Cohannet. Mais Lamm, relégué

comme lui en Bretagne et de toute part poursuivi, — non qu'il eût commis quelque imprudence de conduite ou de langage, mais simplement parce qu'il était né israélite, — allait bientôt revenir à Paris et, à bout de ressources, se jeter dans la Seine. On savait qu'à la Rochelle, J.-J. Weiss avait failli succomber aux mêmes persécutions — bien qu'il y eût trouvé l'appui de ses coreligionnaires calvinistes : le temps n'était pas encore venu, il ne devait venir que sept ans plus tard, où le premier président de la cour de Dijon, défendant la candidature du futur publiciste à la chaire d'histoire de la Faculté, pourrait faire entendre au conseil académique que les croyances religieuses d'un homme de talent n'intéressent que sa conscience et ne sauraient lui fermer l'accès d'une chaire publique du haut enseignement. A ces causes communes du découragement que les violences de la réaction entretenaient dans l'École, s'ajoutaient pour Prevost-Paradol des raisons d'inquiétude particulière. L'agrégation de philosophie à laquelle il se destinait était supprimée. Devait-il le regretter? L'enseignement philosophique était devenu un péril; il l'avait senti, dans sa rectitude, bien avant les événements. « Hypocrisie ou destitution, destitution surtout, voilà, écrivait-il le 2 juillet 1850, ce qu'avec mes opinions la philosophie me promet : cela est plus clair pour moi que le soleil. » Le caractère étroitement scolaire de l'agrégation des lettres l'effrayait; il ne se voyait pas d'ailleurs sans embarras corrigeant un thème grec dans une classe d'humanités. Et puis le pédantisme de collège, qui lui était un jour apparu personnifié, en habit râpé et en cravate blanche sale, lui répugnait. Ce n'est qu'au sein des Facultés, dans la littérature française, dans les langues vivantes ou dans l'histoire, qu'il entrevoyait un asile digne et relativement sûr. Décidé à préparer ses thèses de doctorat, et libre de le faire partout, rien ne l'attachait plus dès lors à l'École, dont le nouveau régime lui pesait.

En prévision de cet avenir mûrement délibéré, il s'était par avance ouvert les accès de la presse. Il était encore sur les bancs du collège, quand il avait demandé aux amis de sa mère d'y protéger ses débuts. La *Liberté de penser* avait reçu, sous le nom de Louis Brégan et de Lucien Sorel, ses premiers essais de philosophie sociale. La *Liberté de penser* venait d'être supprimée. Mais il lui restait la *Revue de l'instruction publique*, où il était devenu le rapporteur ordinaire des grandes séances de l'Institut. Le compte rendu de l'éloge de Geoffroy Saint-Hilaire par M. Flourens et de la réception de M. de Montalembert à l'Académie française, surtout un article sur la Notice consacrée à Droz par M. Mignet, dans une séance annuelle de l'Académie des sciences morales, l'avaient mis en lumière, presque en faveur, auprès des maîtres de la critique littéraire, qui étaient en même temps les chefs de l'opinion libérale. Il espérait mieux encore. En 1851, le sujet choisi par l'Académie française pour le prix d'éloquence était l'éloge de Bernardin de Saint-Pierre. Il avait passé ses vacances à travailler, dans sa petite chambre de la rue du Cherche-Midi, le matin avant

que vinssent les visiteurs. Nous n'étions que trois, Taine, Levasseur et moi, dans la confidence. Les concurrents étaient nombreux et brillants. Après une discussion qui avait longtemps tenu en suspens le jugement de la commission, la majorité des suffrages s'était décidée pour lui. Mais le jour où il m'écrivait (25 mai 1852) : « Victoire! j'ai le prix tout seul, tu entends bien, tout seul », il ajoutait : « Es-tu en état de me faire dîner au Palais-Royal?... J'ai douze sous à moi. »

Lettre de Prevost-Paradol à Gréard.

(Le refus de Taine à l'agrégation.)

7 septembre 1851.

Mon cher ami, nous voici au 7 septembre, et je n'ai pas de tes nouvelles; cela est contraire à tes promesses et de plus me donne lieu de craindre que tu ne sois pas allé aux bains de mer. Ton frère serait-il plus malade? N'aurait-il pas voulu t'y accompagner, et cela aurait-il suffi pour te faire oublier toi-même les menaces du docteur Paulin? Enfin que deviens-tu et pourquoi n'en sais-je rien?

J'ai de mon côté une grande nouvelle à t'apprendre. De Suckau est reçu le premier à l'agrégation. — Allons donc, diras-tu! Et Taine? — Taine, mon cher ami, est tout simplement refusé, après les examens les plus brillants, les mieux soutenus et les plus solides que j'aie vu passer en Sorbonne. Notre pauvre Édouard est tout honteux d'avoir vaincu son maître, et pourtant il n'y a pas de sa faute; il a très sagement, mais très loyalement passé. Je n'ai pas entendu de lui une seule parole qu'il eût fallu désavouer dans l'intimité. Il a fort bien parlé, avec une convenance parfaite, avec beaucoup de sens et de facilité, je dirai même de charme. Bref, il a séduit les juges par son savoir, son laisser-aller élégant et par la douceur germanique de son débit. Mais ce sont là des qualités d'enfant à côté de la force, de la clarté, de la correction, de la logique et de la hauteur de mon ami Taine. Tu ne saurais croire, cher ami, quel effet il m'a produit, combien j'étais fier de lui et quelles espérances il me donne pour l'avenir. Je ne le connaissais pas encore si souple, si nerveux, si clair et surtout si à son aise. Il était là le maître, et il y avait un peu de respect dans l'attention qu'on lui prêtait. Il a la parole très régulière et cependant très animée; il y a dans son débit une chaleur contenue, une flamme intérieure qui donne la vie à tout ce qu'il touche. C'est la passion qui a la raison pour vêtement. Et comment ont-ils fait pour le refuser? Écoute la vilaine histoire, et félicite-moi d'être sorti, l'an dernier, de ce mauvais lieu de l'enseignement philosophique.

Tu sais que les épreuves orales se composent pour chaque candidat de deux argumentations et d'une leçon. Taine fut désigné par le sort pour argumenter Édouard. Te dire la douceur, l'amitié et la persuasion avec laquelle Taine se montra supérieur à lui, sans le rabaisser

d'une ligne, serait impossible. Bref cette épreuve leur faisait beaucoup d'honneur à tous deux, mais Taine avait le dessus. Le hasard désigna X... pour argumenter Taine, la question était : *Preuves de l'existence de Dieu dans Bossuet*. Tu vois que le hasard jouait de mauvais tours à Taine. Il pose sa thèse, parfaitement inattaquable. X... l'attaque alors avec une emphase ridicule sur l'omission dans sa thèse de la Providence, sur la tendance implicite qu'il semblait avoir à confondre Bossuet avec Spinosa. Enfin tu ne peux te figurer une attaque plus déloyale, plus lourde, plus lâchement persistante. Il déclamait tant que le bureau l'interrompit plusieurs fois. Taine d'ailleurs s'en tira admirablement; et les juges avouent maintenant à qui veut l'entendre, qu'après les argumentations, Taine tenait sans contredit le premier rang. Le lendemain, Taine fait sa leçon sur l'objet de la morale. Il la fait à l'École le matin, devant de Suckau, et plusieurs autres : tous la trouvent excellente. Je l'entends à la Sorbonne, je la suis avec plaisir, persuadé qu'elle le mettait définitivement hors ligne. Et c'est pour cette leçon qu'ils l'ont refusé! Ils disent qu'il l'a faite autrement que le bureau ne l'avait conçue; qu'il y a eu de sa part — et de la nôtre alors — une méprise; et que cette brillante et savante leçon l'empêchait seule d'être reçu. J'appelle cela une injustice doublée d'un mensonge. Que seraient donc pour eux la science et le talent, si une supériorité incontestée disparaissait devant une méprise toute matérielle — et d'ailleurs fort problématique — sur l'objet d'une leçon? Ils voudraient bien, ces messieurs, passer pour des imbéciles, afin de ne point passer pour de malhonnêtes gens. Ce serait vraiment trop commode.

Tu peux juger, cher ami, si la joie d'Édouard est empoisonnée. Pour moi je retrouve un peu de calme, après un fort accès d'indignation. Pour mon Taine, il est fort tranquille et il a bien raison; il joue le plus beau rôle, et l'avenir est à lui, ou plutôt à nous, car ce coup a resserré nos liens et rendu notre entente plus cordiale encore et plus intime.

Sachez, monsieur Octave, que je démens vos prévisions et que je ravaille. Je lis, et le 10, j'espère commencer à écrire. X... a dit en confidence à Taine qu'il travaille pour l'Académie[1]. Cela ne m'effraie guère; mais si nous échouons tous deux, ce sera ridicule.

Réponds-moi, mon cher ami, et écris-moi régulièrement jusqu'à la fin de notre séparation, qui me paraît déjà longue.

Tout à toi,

Anatole PREVOST.

P.-S. — Comme il faut une enveloppe à ma lettre et que je ne veux pas t'envoyer du papier blanc, je le noircis. Mais qu'y mettre? Je ne sais ce qui t'arrive, et il ne m'arrive rien de nouveau : je mange, je

1. Il s'agit de l'éloge de Bernardin de Saint-Pierre. Voir ci-dessus.

dors, je marche, je vais aux *Français*, je me couche, et le lendemain je recommence. Tout cela me fatigue et les vacances me semblent un de ces longs congés qui nous ramenaient à l'École tout endormis. Je rentrerai très fatigué et sans m'être amusé le moins du monde. Mon père est malade, ma bonne madame Rey est malade. Je ne puis me défendre d'une certaine inquiétude. Ces agrégations m'effraient, et le chemin détourné que tu sais me semble bien difficile et bien chanceux. Nous verrons.

Si tu reçois là-bas la *Liberté de penser*, tu y trouveras *peut-être* un court article de M. Louis Brégan, et une note dans le bulletin, qui, signée Jacques, n'en sera pas moins de ce M. L. B. Elle est destinée à être désagréable aux juges de Taine; espérons qu'elle remplira son objet.

A. P.

Cherche-Midi, 85.

Voici le texte de cette note, qui se trouve dans la *Liberté de penser*, tome VIII, p. 600.

« Nous professons pour le caractère de M. Portalis la plus sincère estime; aussi sommes-nous affligés que son début dans la présidence du bureau d'agrégation pour les classes de philosophie soit signalé par le plus grand malheur qui puisse arriver à des juges consciencieux : celui de commettre une évidente injustice. Un candidat s'était fait remarquer entre tous par l'étendue de son savoir, par la force, l'élégance et la clarté de sa parole, par la maturité inattendue de son talent. Il avait joint, dans l'argumentation, à une rare habileté un sang-froid, une justesse et une modération plus rares encore. Il avait fait la leçon la mieux liée, la plus claire et la plus philosophique qui se soit depuis longtemps entendue à la Sorbonne. Amis et concurrents jugèrent le candidat hors ligne et le crurent reçu le premier. Et M. Taine est tout simplement refusé! Il est refusé, parce qu'il a fait preuve de sincérité et de bon goût. Il est refusé, parce qu'il a dédaigné les faciles déclamations sur la Providence, sur la morale religieuse et sur la nécessité d'un culte : lieux communs que la distinction de son esprit aurait suffi pour lui interdire. Il est enfin refusé parce qu'il a donné des démonstrations nouvelles de vieilles vérités; parce qu'il n'a pas purement récité les livres élémentaires de l'intolérante école, parce qu'il a joint l'indépendance au savoir. En vérité, n'est-ce pas là un échec honorable? Mais si le candidat n'y perd rien, l'Université y perd beaucoup. De telles leçons sont décourageantes pour la jeunesse étudiante. Elles ont déjà écarté de l'enseignement philosophique plus d'un esprit qui pouvait s'y rendre utile et qui n'a pu se résigner à tenter une épreuve où l'intelligence n'est pas libre, où tout effort personnel est un danger, et où la médiocrité soumise a presque toujours raison de la science et du talent. »

LA PRESSE ET LES LIVRES

L'ÉVOLUTION INTELLECTUELLE ET MORALE DE L'ENFANT, par *G. Compayré*: Paris, Hachette et C[ie], 1893. — Depuis longtemps déjà, M. Compayré songeait à publier un livre où seraient condensées et méthodiquement classées les observations, les analyses et les réflexions des psychologues qui se sont appliqués à l'étude de l'enfant. Ce livre, M. Compayré le préparait déjà en 1878, et en 1880 la *Revue philosophique* en annonçait la prochaine apparition. Nous ne devons point regretter que les circonstances l'aient retardée de plus de dix ans; l'auteur a pu, grâce à ce retard apporté à la rédaction définitive de son livre, mettre à profit les nombreux travaux relatifs à la psychologie de l'enfant qui ont paru au cours de ces dernières années. L'heure était favorable à la publication d'un livre d'ensemble : les monographies se sont multipliées; aux travaux déjà classiques de Tiedemann, de Darwin, de Taine, d'Egger, de Pollock, etc., sont venues s'ajouter les observations de Bernard Perez, d'Espinas, de Sikorski, de Romanes, de James Sully, de H. Hale, d'Antonio de la Calle, de Schultze, etc., les minutieuses et exactes recherches de Preyer et d'A. Binet, les pénétrantes analyses de Henri Marion; mais le bilan de ce que nous savons et de ce que nous ignorons de l'enfant n'était point dressé. Chacun s'était préoccupé beaucoup plutôt, et il faut s'en féliciter grandement, d'ajouter aux résultats déjà acquis des résultats nouveaux, que d'exposer sous une forme systématique les lois générales du développement intellectuel et moral de l'enfant qui se pouvaient déjà dégager de l'ensemble des faits. Mais le moment était arrivé cependant de regarder en arrière, de faire un exact inventaire de ce qui était définitivement acquis à la science nouvelle, de trier du milieu des observations contradictoires celles qui vraiment avaient une portée générale et pouvaient servir à interpréter les lois que l'analyse du contenu de la conscience des adultes avait permis aux psychologues de formuler : l'œuvre était difficile et délicate à coup sûr, mais elle avait en elle de quoi tenter un homme à qui l'étude prolongée des méthodes pédagogiques avait enseigné que le secret de toute éducation, c'est la connaissance de l'enfant, et qui avait senti en même temps que, au point où en est arrivée la psychologie, c'est surtout par une plus précise analyse de la genèse des divers pouvoirs de l'esprit qu'elle peut faire des progrès. C'est déjà un fort grand mérite que de n'avoir point reculé devant les difficultés qu'offrait, dans l'état très fragmentaire encore de notre connaissance de l'âme enfantine, un pareil travail, et il faut être reconnaissant à M. Compayré d'avoir osé l'entreprendre. Son courage a, du reste, été récompensé et il a mené à bien son œuvre : à coup sûr, elle n'est point parfaite, les idées qu'il a émises sont sujettes à plus d'une critique, les faits sont souvent susceptibles d'autres interpréta-

tions que les siennes et parfois, semble-t-il, d'interprétations plus simples et mieux d'accord avec les lois générales de la psychologie. On pourrait lui reprocher de n'avoir pas sû être court, de n'avoir pas sacrifié résolument des développements à demi littéraires, qui font longueur et n'ornent son livre qu'en l'encombrant; on pourrait lui reprocher aussi de n'être pas toujours bien informé et d'avoir parfois puisé des renseignements aux sources qui n'étaient point les plus abondantes, ni les plus sûres; mais il n'en reste pas moins qu'il a réuni dans son livre tous les faits essentiels à connaître pour comprendre l'évolution de l'intelligence et de la volonté de l'enfant, qu'il les a disposés suivant un ordre méthodique et clair, et qu'il les a accompagnés de réflexions et de remarques fort justes d'ordinaire et parfois très pénétrantes : bref, son livre contient, sur les premières années de l'enfant, tout ce qu'il est indispensable à l'éducateur de savoir, tout ce qu'il n'est point permis au psychologue d'ignorer, et c'est — en France du moins — le seul ouvrage de cette espèce[1].

Le plan qu'a adopté M. Compayré est très simple. Persuadé que l'esprit de l'enfant ne diffère point en qualité de l'esprit de l'homme, il a adopté les cadres mêmes qu'il aurait choisis s'il avait voulu exposer la psychologie générale; mais comme les mouvements sont déjà très bien coordonnés chez l'enfant, alors que son intelligence s'éveille à peine, il a fait précéder l'étude de l'évolution intellectuelle par celle de l'apprentissage des mouvements. Il passe alors en revue les diverses catégories de sensations et il étudie leur développement graduel; il insiste particulièrement sur les sensations visuelles. Il cherche à déterminer en quel ordre et sous quelles influences apparaissent les premières émotions; quelles traces laissent après elles les émotions et les sensations, comment se constitue la mémoire avant l'acquisition du langage et quelle aide les mots viennent apporter à la conservation des images. Il examine ensuite comment se combinent entre eux et réagissent les uns sur les autres ces divers éléments de conscience : il étudie les deux grands processus opposés de la vie psychique, l'attention et l'association; il recherche comment, sous l'influence des instincts éducatifs, l'enfant apprend à juger, à raisonner, à parler, à vouloir enfin, et il étudie dans les jeux l'une des premières formes et des plus intéressantes de l'activité volontaire. M. Compayré est alors conduit à examiner comment l'enfant est amené à soumettre à des règles ce pouvoir nouveau qui s'est créé en lui; l'auteur recherche donc les origines des sentiments moraux, dont il retrace d'une main très sûre le développement. Le livre se termine par un chapitre consacré à l'étude de l'acquisition de la nette conscience

1. Je ne songe point du tout à contester le très grand mérite de l'œuvre considérable de M. B. Perez; mais, en dépit de la forme systématique que celui-ci a donnée à ses livres, ils sont avant tout (surtout ses deux premiers volumes) le très vivant et très utile résumé de ses observations personnelles.

de soi, et de l'évolution graduelle du sentiment du moi chez l'enfant. Enfin M. Compayré traite dans un chapitre spécial de la folie chez les enfants : c'est un sujet qu'il avait déjà abordé dans la *Revue philosophique* en 1880.

M. Compayré a limité ses recherches aux six ou sept premières années de l'enfant : il lui a semblé qu'arrivé à sept ans, l'enfant était en possession de tous les organes essentiels de son intelligence et de sa volonté : l'écolier alors succède à l'enfant, et l'écolier, c'est déjà un homme, un homme en miniature, il est vrai, mais complet cependant. C'est au reste surtout les deux ou trois premières années, ces années où l'enfant apprend à parler, à se servir de ses muscles, à vouloir, à voir les objets qui l'entourent, à lier par de solides associations ses représentations les unes aux autres, qu'il importe de minutieusement étudier. L'âme enfantine est déjà formée tout entière à trois ans; c'est une ébauche imparfaite encore de l'âme de l'homme, mais où sont nettement marqués tous les traits essentiels.

Rien ne peut être plus utile pour l'intelligence de notre vie psychique que d'assister à l'éclosion successive et au développement graduel des divers pouvoirs de l'esprit; l'étude de la conscience adulte nous a enseigné presque tout ce qu'elle peut à l'heure actuelle nous apprendre : notre moyen le plus sûr d'en savoir davantage, c'est maintenant d'observer de très près les enfants, qui nous enseignent comment se forme un esprit, comment s'agencent en un tout harmonieux les éléments qui le constituent; c'est aussi d'étudier chez les aliénés comment se fausse et se détruit pièce par pièce le mécanisme mental. Mais il est clair que ce qui importe, c'est l'ordre d'évolution des événements psychiques, et non point la date où apparaît tel ou tel phénomène; M. Compayré a grandement raison de n'attacher qu'une importance très secondaire à cette chronologie psychologique de la première enfance, et d'autant plus que les différences individuelles sont énormes à cet égard, que le nombre des observations est encore assez restreint, et les moyennes par conséquent fort arbitraires. Ce qui est certain cependant, c'est qu'on ne saurait faire remonter plus haut que le moment de la naissance l'étude vraiment sérieuse et scientifique de l'enfant, et que, sur la psychologie fœtale, nous en sommes réduits à un ensemble d'hypothèses fort peu vérifiables, comme le fait très justement remarquer notre auteur, quelle que puisse être au reste l'importance de ces impressions inconsciemment perçues pendant le sommeil de la vie intra-utérine.

Venons-en maintenant à quelques remarques plus particulières.

M. Compayré a fait une large place dans son livre à l'étude des mouvements ; mais c'est qu'ils tiennent dans la vie enfantine la place prépondérante. Alors que la conscience de l'enfant est obscure encore, que ses sensations sont confuses et ses souvenirs imprécis, déjà les mouvements sont à quelque degré coordonnés et des actes semblent accomplis en vue d'une fin déterminée. Mais ce qui est frappant surtout,

c'est ce besoin que semble éprouver l'enfant de continuel mouvement: ses mains, ses pieds, ses bras ne peuvent rester en repos; il lui faut se tourner et se retourner dans son berceau, se remuer, s'agiter sans cesse. Dès qu'il pourra marcher, il courra sans se lasser jamais durant de longues heures d'un bout de la chambre à l'autre, avec cette grâce aisée, cette inexpérience charmante, cette maladresse, si sûre d'elle-même cependant, des jeunes chats et des petits chiens.

D'où vient cette exagération de l'activité motrice, à quelles conditions psychologiques et physiologiques est-elle spécialement liée? Il en est une que M. Compayré n'a point indiquée et qui semble cependant la plus importante peut-être: la pauvreté, le vide relatif de la conscience de l'enfant. On pourrait dire que si l'enfant remue sans cesse, c'est parce qu'il pense peu. Tandis que chez l'adulte une image motrice se trouve toujours en conflit avec d'autres images, qui restreignent et parfois suppriment tout à fait le mouvement auquel l'excitation cérébrale devait aboutir, chez l'enfant, au contraire, les états de conscience, en petit nombre encore et relativement indépendants les uns des autres, ne s'inhibent point réciproquement et déterminent presque toujours des actes. Une conséquence de cette suractivité motrice, c'est l'obscurité et comme la faiblesse de la conscience enfantine. Une représentation dont nous avons une claire conscience, c'est essentiellement une représentation arrêtée en chemin, une représentation qui a trouvé sa route barrée par une autre représentation et qui n'a pu se traduire au dehors en un mouvement. La conscience en réalité résulte presque toujours d'une action d'arrêt. Une idée, une image ne demeurent sous le regard de la conscienee que si elles sont empêchées par d'autres représentations de se dissiper pour ainsi dire en mouvements, ou si elles ont par elles-mêmes une intensité assez grande pour inhiber passagèrement l'apparition d'autres images qui aboutiraient à des actes. Or, ni l'une ni l'autre de ces conditions ne sont réalisées chez l'enfant. Il semble aussi que l'excitabilité réflexe soit beaucoup plus grande chez lui pendant les premières années de la vie qu'elle ne l'est chez l'adulte, et que ce soit une autre cause encore de son incessante agitation.

M. Compayré semble vouloir creuser un fossé profond entre les mouvements réflexes d'une part, et d'autre part les mouvements qu'il appelle spontanés, c'est-à-dire les mouvements automatiques et instinctifs. Mais tout mouvement suppose une modification, une rupture d'équilibre des centres nerveux. Cette rupture d'équilibre est parfois en apparence spontanée: elle résulte alors de variations dans la quantité ou la qualité du sang qui irrigue les centres moteurs, de modifications dans la nutrition des cellules, de l'accumulation de produits de désassimilation, etc., et c'est alors que se produisent les mouvements automatiques proprement dits; les mouvements respiratoires en sont le type. Mais en raison même de la nature des conditions particulières qui déterminent leur apparition, les mouvements automatiques demeurent

pour ainsi dire en dehors du domaine de la psychologie. Tous les autres mouvements, à le bien prendre, sont des réflexes. Tantôt le point de départ du mouvement, ce sont les centres sensitifs de l'écorce cérébrale, qu'on peut très justement, dans ce cas, comparer, ainsi que l'a montré M. François-Franck, à des organes d'impression périphérique; tantôt et le plus souvent l'origine du mouvement se trouve dans des excitations sensitives périphériques, qui ont pour siège soit la peau, soit les épithéliums, soit les organes des sens spéciaux. Un acte instinctif, c'est essentiellement un acte qui n'est point déterminé par la représentation du but, un acte dont le but même est souvent ignoré de l'agent. Il est donc probable que dans la plupart des cas, ce n'est pas une image qui détermine le mouvement instinctif, mais une sensation, une excitation venue du dehors. Ce qui est inné ou si l'on veut héréditaire, ce n'est point tant, à vrai dire, la tendance à un certain mouvement que l'association étroite d'une sensation particulière avec tout un complexus de mouvements qui se déterminent les uns les autres, ou plus exactement avec un complexus de sensations et de mouvements étroitement accouplés deux à deux, c'est-à-dire avec un complexus de réflexes. Il y a chez l'enfant et chez l'animal un ensemble de mécanismes psycho-physiologiques qui les fait répondre par toute une série d'actes à une excitation périphérique : c'est la essentiellement l'instinct.

Remarquons qu'il y a souvent méprise, et que les sensations voisines l'une de l'autre, bien que nettement différentes cependant, pourront également servir de point de départ à une même série d'actes; c'est ainsi qu'un chien tournera en rond sur un tapis, avant de s'y coucher, ainsi qu'il lui serait utile de le faire s'il voulait s'étendre dans l'herbe : le moelleux du tapis n'est pas le moelleux de l'herbe, mais les deux sensations se ressemblent assez pour que les centres moteurs répondent de la même manière aux deux excitations. Rien ne saurait contribuer davantage à confirmer l'idée que les mouvements instinctifs ont leur source dans l'activité spontanée de l'organisme et qu'ils sont indépendants des excitations périphériques, puisque en pareil cas l'animal ou l'enfant semble n'être pas influencé, dans sa manière de réagir aux excitations, par la nature même de l'excitation : on voit cependant que les faits s'expliquent naturellement, sans qu'il soit nécessaire d'isoler aussi complètement que le fait M. Compayré les phénomènes instinctifs des phénomènes réflexes, qui restent, avec mille modifications et mille complications différentes, le type commun de tous les phénomènes moteurs de la vie de relation ou de presque tous. Impossible de dire, comme M. Compayré (p. 30), que les réflexes tendent à disparaître chez l'adulte; la vérité, c'est que les excitations périphériques sont en conflit perpétuel avec les excitations d'origine corticale, avec les images, les idées, les émotions, et qu'elles sont souvent ainsi empêchées d'avoir tout leur effet; mais notre vie est encore pour sa plus grande partie une succession

de réflexes, et nous sommes absents de la plupart de nos actes; nous n'en avons qu'une vague et obscure conscience qui nous suffit à l'usage ordinaire; c'est seulement lorsque nous voulons accomplir un acte relativement nouveau pour nous qu'il nous faut penser à cet acte. A vrai dire, il est fort heureux qu'il en soit ainsi, et, si nous étions perpétuellement occupés à songer à tout les mouvements qu'il nous faut accomplir, notre vie intellectuelle en serait singulièrement restreinte et diminuée. Il n'est donc pas déraisonnable d'attribuer à une excitabilité réflexe plus grande la suractivité motrice de l'enfant, l'énergie même et la continuité avec laquelle il obéit à ses instincts. M. Compayré a du reste vis-à-vis des réflexes une défiance étrange et qui l'entraîne parfois à des conceptions un peu aventureuses, à méconnaître par exemple dans les excitations lumineuses l'origine des mouvements de l'œil, des mouvements même d'accommodation.

Un des traits les plus frappants peut-être du caractère de l'enfant, c'est ce *misonéisme* qui le fait se défier de toutes les sensations nouvelles. Il les désire et les redoute en même temps, et il est rare qu'elles lui soient agréables lorsqu'il les éprouve pour la première fois. C'est surtout à l'égard des aliments nouveaux que se manifestent cette appréhension et cette répugnance. « Même ceux qu'il aimera le plus quand il y aura goûté plusieurs fois, écrit M. Compayré (p. 79), il est rare qu'il ne les repousse pas au premier abord. » Les habitudes premières d'alimentation exercent sur la vie entière un empire tyrannique, et il est très difficile de faire accepter de bonne grâce des aliments nouveaux aux enfants de dix à douze ans, s'ils n'ont point été, dès leurs premières années, accoutumés à une nourriture variée. C'est là une remarque importante à la fois au point de vue de la pédagogie et à celui de la psychologie générale. L'hygiène est une partie de la morale, et les inconvénients d'une alimentation exclusive sont évidents : il faudra donc de très bonne heure habituer l'enfant à trouver plaisir à faire connaissance avec des aliments nouveaux. C'est chose au reste fort curieuse que cette part d'accoutumance qui entre dans tous nos plaisirs : la plupart des sensations ne nous sont agréables que lorsque nous nous sommes familiarisés avec elles, et, parmi celles qui nous ont été les plus pénibles, il en est qui deviennent pour nous de véritables sources de jouissance. Tout au contraire, il ne nous faut point d'apprentissage pour sentir la douleur : bon nombre de nos impressions sont d'emblée douloureuses qui resteront telles pendant tout le cours de notre vie. La conséquence à tirer de là, c'est peut-être, ainsi qu'incline à le faire supposer tout un ensemble de considérations anatomiques et physiologiques, que les sensations douloureuses ont leur originalité propre, constituent une classe distincte de sensations, qui vient se ranger à côté des sensations tactiles et des sensations thermiques, tandis que les sensations agréables n'ont pas par elles-mêmes d'existence, que l'agréable, c'est une qualité de la sensa-

tion, une manière d'être, comme la grandeur ou la complexité, et dont peuvent se revêtir toutes les catégories de sensations, qui dans d'autres conditions seraient indifférentes ou parfois même pénibles. Ce serait là une rectification (je ne donne cela que comme une hypothèse) à apporter à la théorie qui fait de tous les états affectifs des phénomènes secondaires, consécutifs aux réactions viscérales et circulatoires que déterminent les représentations, ou, pour parler plus exactement, les processus cérébraux corrélatifs aux représentations.

L'enfant n'a, du reste, de la douleur même qu'une assez confuse notion; il est impuissant à localiser nettement la sensation pénible qu'il éprouve: c'est qu'il s'oriente mal encore dans son propre corps, qu'il ne le distingue qu'obscurément du milieu qui l'environne, des objets qui sont en contact avec lui. « Un enfant, raconte M. Preyer, avait perdu un de ses souliers; je lui dis : *Donne le soulier*. Il se pencha, le saisit et me le donna. L'enfant était debout dans la chambre, je lui dis : *Donne le pied*, voulant dire par là de le tendre afin que je pusse lui remettre son soulier; il saisit le pied des deux mains et s'efforça pendant longtemps de le prendre et de le tendre, comme il avait fait pour le soulier. » — Ce n'est que peu à peu que l'enfant parvient à ne plus se confondre avec le monde où il vit, à se distinguer des choses qu'il touche, qu'il voit, qui lui résistent et limitent ses mouvements. « Ses premières sensations, comme le dit bien justement M. Compayré (p. 88), ne sont ni subjectives, ni objectives. » Il les sent et il réagit aux excitations qu'elles lui apportent, mais il ne les connaît pas à vrai dire, impuissant qu'il est dénué encore de souvenirs, fort pauvre en sentiments, à s'opposer à elles. Quand je parle de la pauvreté de l'enfant en sentiments, ce n'est point à dire qu'il ne soit point sujet à de très vives émotions, mais ces émotions il ne les connaît pas nettement comme siennes; il souffre, il jouit, mais il ne sait point encore clairement qu'il jouit, ni qu'il souffre. Les premières émotions qu'il éprouve sont, ainsi que le fait remarquer M. Compayré, liées étroitement aux impressions sensorielles; elles lui viennent du dehors comme ses sensations, il ne se les approprie pas plus qu'il n'extériorise et détache de lui les autres. Dès qu'il prend de lui une plus nette conscience, ses émotions revêtent, elles aussi, un caractère plus personnel, plus individuel; et la première qui se manifeste avec quelque intensité, c'est la peur, où se traduit encore cette horreur de l'inconnu, cette appréhension du nouveau dont je parlais il y a un instant. « Il faudrait, dit M. Compayré, pour l'usage de l'enfance, retourner le vieux dicton et dire : « Tout nouveau, tout laid ». Tout ce qui est chose nouvelle, non familière, fait tressaillir et pleurer l'enfant. » (P. 99.) Cette peur, c'est très rarement la crainte des dangers réels; l'enfant est brave devant le danger, parce qu'il ne le comprend pas, son courage est fait, comme la plupart des courages au reste, d'irréflexion; mais il tremble, non point, comme on l'a dit, devant des périls imaginaires, mais devant tout ce qui le surprend et l'étonne, devant tout

ce qui le déconcerte et dérange le train ordinaire de ses habitudes : nous voyons souvent de la mauvaise humeur, là où il y a surtout en réalité de la crainte. Cette terreur de l'inconnu peut revêtir une autre forme encore : c'est la peur de la solitude, la peur de l'obscurité. L'enfant est éperdu lorsque viennent à lui manquer ses sensations coutumières : il se sent diminué, incomplet, affaibli, lorsqu'il ne voit plus autour de lui les objets familiers, lorsqu'il n'entend pas une voix humaine ni un cri d'animal. « Un enfant disait un jour à un de ses camarades : « N'allons pas de ce côté; il n'y a personne; on pourrait » nous faire du mal! » (P. 101.) C'est là le fond même des craintes enfantines, et ce n'est que plus tard que des visions effrayantes, les êtres mystérieux et redoutés qui hantent l'imagination de l'enfant, viennent peupler ce monde obscur de la nuit.

Peut-être est-ce dans le besoin de n'être point seul, dans ce sentiment vague de son impuissance et de sa faiblesse, qu'il faut chercher l'une des origines de ce plaisir à aimer et à être aimé par où débutent dans l'âme de l'enfant les affections désintéressées. L'enfant est de très bonne heure accessible aux sentiments affectueux, et M. Compayré a pleinement raison de ne point souscrire au jugement hâtif de M. Naville, pour qui les petits enfants sont de parfaits égoïstes, incapables de jouir du plaisir des autres, ou de souffrir de leur chagrin. La sympathie n'est point, autant que le croit M. Naville, le résultat d'un ensemble d'inférences et de retours sur soi-même, elle ne nécessite pas absolument l'expérience de la douleur; elle est en grande partie directe et instinctive, les signes de la douleur d'autrui sont par eux-mêmes douloureux pour nous, parce qu'inconsciemment nous les imitons et que les signes expressifs d'une émotion se confondent, comme l'a très bien montré W. James, avec cette émotion même. Une conséquence, c'est que l'enfant ne pourra être vraiment et profondément ému que lorsqu'il sera en possession de tous les signes expressifs des émotions, parce qu'en réalité les mouvements d'expression et les réactions circulatoires et viscérales qui les accompagnent sont bien plutôt les conditions que les conséquences des émotions : c'est en souriant qu'il apprendra à être gai.

M. Compayré a du reste la plupart du temps raison contre les pédagogues et les observateurs de l'enfant dont il conteste les assertions : la cause en est qu'il se sert d'une langue plus précise que ses adversaires, et qu'il donne aux mots de la langue psychologique une signification moins indéterminée et moins flottante que ne font d'ordinaire les pédagogues. Ce n'est pas cependant qu'il soit de ce côté à l'abri de tout reproche; son livre eût été plus clair et quelques polémiques inutiles en eussent disparu, s'il s'était astreint à plus de rigueur encore; du coup, les erreurs qu'il combat seraient devenues évidentes à tous les yeux.

L'un des cas où se révèle le mieux le danger des formules vagues et des expressions mal définies, ce sont les discussions engagées

autour de la mémoire de l'enfant. On en est arrivé à contester qu'il ait des souvenirs; Rousseau nie que jusque vers six ou sept ans il y ait chez l'enfant une véritable mémoire. Et pourquoi? parce que l'intelligence des idées abstraites lui est encore refusée; mais se souvenir, qu'est-ce donc autre chose que reconnaître, comme les ayant éprouvées déjà, des sensations, ou dater dans son passé des images qui réapparaissent en soi? Et cela, le refusera-t-on à l'enfant? niera-t-on qu'il reconnaît sa mère et qu'il sait ce qu'il a fait la veille? A vrai dire, Rousseau est le premier à affirmer que l'enfant se souvient; le tout est de s'entendre sur les mots. Mais ce qui a fait douter certains écrivains — au nombre desquels il faut ranger Mme Campan — que l'enfant soit doué d'une véritable mémoire avant l'âge de trois ou quatre ans, c'est que nos souvenirs ne remontent guère au delà et qu'il semble que les impressions de nos premières années se soient effacées de notre âme sans y laisser de traces. Si l'on y regarde de plus près, on s'aperçoit que les éléments mêmes dont sont faits les souvenirs, les images, traces des sensations que l'enfant a alors éprouvées, persistent en lui; si l'enfant était incapable de se souvenir, il ne pourrait apprendre à parler, il serait impuissant même à percevoir les objets qui l'entourent; il n'est point de perception qui n'implique en effet l'intervention de certaines images. Seulement, comme le fait remarquer M. Compayré, ces impressions-là seules se fixent dans l'esprit du très jeune enfant qui se répètent fréquemment, et la cause en est dans la faiblesse de son attention, qui résulte elle-même de la mobilité de ses états de conscience; ils ne sont pas durables, ne persistent point, mais se déplacent, se chassent sans cesse les uns les autres. Il faut qu'ils repassent souvent en lui pour laisser derrière eux une empreinte qui ne s'effacera plus : la conséquence, c'est que seuls subsistent dans son esprit ces images génériques, ces jugements généraux auxquels le langage courant refuse le nom de souvenirs. Ce qui nous manque, c'est donc de reconnaître les images dont a été tissée notre vie d'enfant de pouvoir les localiser, les dater dans les années enfuies, les situer en un lieu et en un moment déterminés. Les éléments du souvenir existent tous, mais les associations qui seules permettent les souvenirs durables et complets sont trop fragiles pour résister à l'usure du temps : sitôt nouées, elles se dénouent d'elles-mêmes, sauf celles cependant que la répétition vient sans cesse fortifier; mais celles-là ne peuvent servir à l'enfant à dater aucun événement, parce qu'elles sont la trame même de sa vie mentale à toutes ses époques successives. Nos souvenirs forment comme un immense réseau dont les fils s'entre-croisent, et c'est cela même qui nous permet de ne point oublier; il n'en est point ainsi chez l'enfant : il ne sait pas plus localiser ses souvenirs qu'il ne savait quelques mois plus tôt localiser ses sensations; aussi sont-ils condamnés à s'effacer. Un trait que M. Compayré a eu grande raison de noter, c'est que l'enfant reconnaît les objets qu'on lui montre bien avant l'heure où

l'image de ces objets renaîtra d'elle-même dans sa conscience : c'est parce que cette image reçoit de sa coexistence momentanée dans l'esprit avec la sensation actuelle une intensité nouvelle, qui se communique aux états de conscience qui lui sont associés. Un psychologue contemporain, M. Bourdon, a pu mettre en lumière des faits analogues chez l'adulte à l'aide de certains procédés expérimentaux : alors qu'un observateur ne peut retenir qu'une série de cinq noms, je suppose, sur cinquante-cinq qui sont inscrits sur un cylindre qui tourne rapidement et qu'il regarde à travers une fente étroite, il s'aperçoit si le même nom est répété deux fois, ce qui suppose qu'il a gardé latentes dans sa mémoire les images de tous les noms.

M. Compayré a consacré un fort intéressant chapitre à l'étude de l'imagination chez l'enfant. Mais c'est ici que nous lui ferons une querelle : tout ce qu'il dit de l'imagination représentative est obscurci par le sens ambigu où il prend ce mot. L'imagination, c'est l'ensemble des images, ces copies réduites et affaiblies des sensations; c'est une mémoire sans date, une sorte de mémoire impersonnelle. Mais M. Compayré n'a pas voulu s'en tenir à cette conception si simple et qui résulte des faits eux-mêmes : il a subi l'influence du sens courant du mot, et il a fait de l'imagination représentative une sorte de mémoire inventive, à mi-chemin de la mémoire ordinaire et de l'imagination créatrice. C'est là une complication inutile et la création d'un être de raison qui ne répond à rien — qu'à une division de certains manuels. L'inconvénient après tout serait petit, s'il n'entraînait M. Compayré à nier l'existence de l'imagination représentative chez le très jeune enfant : le résultat, c'est que ceux qui prennent le mot dans son sens scientifique se demanderont comment, sans images tactiles, visuelles ou motrices, l'enfant pourra faire volontairement un seul mouvement.

M. Compayré a de l'attention une théorie qui ne lui est pas personnelle, mais dont l'expression ne laisse point que d'être toujours quelque peu étrange. « L'esprit attentif, écrit-il (p. 161), s'appartient à lui-même, il se dirige, il se fixe, il se déplace comme il veut. Loin d'être une sensation dominante ou une condescendance successive de la pensée aux impressions multiples des sens, l'attention consiste à dominer toutes les sensations pour suivre volontairement une idée préférée à toutes les autres. » Et, comme il ne retrouve pas chez l'enfant cette faculté, et que cependant il ne peut nier qu'il ne soit fréquemment attentif, il concilie tout en écrivant, à la page 162, cette phrase : « Il y a plutôt, dans le premier âge, une série d'états attentifs qu'une véritable faculté d'attention. » Mais qu'est-ce donc que l'attention, sinon une série d'états attentifs, et ne pourrions-nous pas appliquer avec autant de justesse à l'adulte qu'à l'enfant cette expression à laquelle s'est arrêté M. Compayré ? L'attention n'est point une faculté, une force, un pouvoir, c'est un état; lorque nous ne sommes point attentifs, les images, les idées se succèdent rapidement en nous,

évoquées par les multiples associations qui les unissent, puis chassées de l'esprit par celles qu'elles évoquent a leur tour; lorsqu'en ce défilé incessant d'états de conscience passe une image plus intense ou un souvenir associé à des émotions plus vives, ou qu'une sensation survient particulièrement forte ou étroitement unie à la satisfaction de quelqu'un de nos instincts, le défilé s'arrête un instant, la sensation ou l'image, l'idée ou le souvenir efface de son éclat toutes les représentations qui coexistent avec lui, ou du moins les repousse dans la pénombre de la demi-conscience, et cet état, nous l'exprimons d'un mot, en disant que nous sommes attentifs. Cette concentration de l'esprit, cette absorption de toute la conscience par une image ou une idée ou plutôt par un groupe d'images et d'idées, c'est toute l'attention. Rien là qui ne s'explique très naturellement par les propriétés connues des images, des sensations et des idées, par les lois de l'association et celles de la relativité des états de conscience, et il ne semble pas qu'il soit nécessaire de faire intervenir comme une sorte de *Deus ex machinâ* une faculté mystérieuse qui agit à son gré, et sans que les conditions où se déploie son action comptent pour rien. Ajoutons qu'il n'est pas d'effet sans cause, et que l'on comprendrait mal un esprit attentif, qui, sans que rien l'attirât plus impérieusement vers un objet, se fixerait tout entier sur lui et qui le quitterait sans plus de raison. Que si on en arrive à dire que le motif de ce choix, c'est précisément l'attrait qu'exerce l'objet, on en revient en réalité par des voies détournées à l'interprétation très simple que nous indiquions tout à l'heure et qui résulte presque immédiatement de l'analyse de la conscience. L'esprit sans doute se fixe souvent sur une idée qui n'a par elle-même aucun charme, qui nous laisse indifférents et froids et qui est en conflit avec des sensations et des images d'une intensité très supérieure à la sienne; mais il ne faut jamais commettre l'erreur d'isoler de tous ceux qui lui sont associés l'état de conscience qu'on envisage en particulier. De quel œil attentif et anxieux ne suit-on pas dans le thermomètre l'ascension du mercure qui va vous apprendre si la fièvre dont est atteint un malade que l'on aime a augmenté ou diminué, et qu'y a-t-il en soi de moins intéressant et de plus banal? Avec quelle ardeur, à la veille d'un examen, l'étudiant lit et relit un manuel ennuyeux et sec où, six mois plus tôt, son attention n'aurait pu se fixer?

Où M. Compayré a vu très justement, c'est lorsqu'il fait une très large place, dans les causes qui déterminent l'attention chez l'enfant, à l'attrait purement intellectuel, au besoin de voir pour voir, d'entendre pour entendre, de toucher pour toucher, à la curiosité, pour l'appeler par son nom. Mais la curiosité, n'est-ce point une image ébauchée à demi qui tend à se compléter, à arrêter toutes les autres représentations et à les chasser du champ de la conscience : *Ignoti nulla cupido* , a dit le poète. Les premières sensations que provoque un objet donnent de cet objet une incomplète notion; cette notion, que nous voulons faire

plus complète et plus pleine, c'est là la force cachée qui écarte de nous toutes les sensations, les images étrangères, et ramène impérieusement notre esprit à l'objet de notre curiosité. L'intensité de la représentation agit ici directement, et avec elle les émotions que détermine l'image. Tout cela, du reste, M. Compayré l'a vu, et il avoue que l'attention qui ne serait provoquée que par le seul désir de faire attention ne serait ni solide ni durable (p. 166.) « Une boutade d'enfant, rapportée par M. Maillet, caractérise à merveille cet état de tension impuissante : « Moi, quand je fais attention, disait un écolier, je ne pense plus à rien. » L'esprit se concentre bien, mais sur le désir de ne point se laisser distraire.

Si M. Compayré avait plus complètement analysé les faits qu'il expose lui-même et les interprétations qu'il en donne, il eût parlé plus exactement (p. 170) des maladies de l'attention, et n'eût pas cherché à creuser entre l'attention et l'idée fixe cet artificiel fossé de séparation qu'on veut établir entre elles. La pathologie mentale et la psychologie normale se prêtent ici un mutuel secours et s'éclairent l'une l'autre : l'étude de l'idée fixe fait voir clairement quel est le mécanisme de l'attention, et, lorsqu'on a saisi ce mécanisme, on s'aperçoit que l'idée fixe n'est qu'une attention plus complète et plus persistante, comme l'extase, attention plus profonde encore.

M. Compayré est très bref sur l'association des idées et des images chez l'enfant. Nul sujet cependant qui méritât de le retenir plus longtemps. On ne fera jamais à l'association une part trop grande; sans doute, elle est impuissante à tout expliquer, et il ne faut point chercher en elle la loi unique à laquelle obéissent tous les phénomènes psychiques; mais elle est partout, elle agit partout, et sans elle il n'est pas un élément de notre vie mentale qui se puisse comprendre. Il est à souhaiter que, dans une prochaine édition de son livre, M. Compayré nous donne sur la genèse de cette loi fondamentale de l'esprit autre chose que les pages brèves qu'il y a consacrées. Aucune question ne peut offrir à sa patience et à sa critique, souvent très aiguisée, un plus large champ d'observation.

L'étude des instincts éducatifs, l'imitation et la curiosité, a fourni en revanche à M. Compayré la matière d'un excellent chapitre. Il a bien mis en lumière le caractère tout d'abord réflexe et inintentionnel des mouvements imitatifs, qui n'arrivent à être voulus et ne prennent un sens que longtemps après que l'enfant a coutume de les exécuter. Cette imitation involontaire rend seule possible l'éducation; aussi est-il beaucoup plus facile d'élever l'enfant qui a des frères et des sœurs que celui qui vit seul avec ses parents. L'imitation involontaire et plus tard l'imitation consciente, c'est le principe même de toute vie sociale, ainsi que l'a très finement et puissamment montré M. Tarde : la sympathie même a ses racines dans cette tendance à imiter, qui de bonne heure se développe chez l'enfant; « elle n'est que le secret besoin de mettre nos sentiments et nos pensées d'accord avec les pensées et les

sentiments d'autrui. L'enfant qui pleure en voyant pleurer, qui devient triste, quand sa mère est triste, ne fait au fond qu'imiter. » (P. 185).

M. Compayré montre très clairement, par l'étude de l'évolution intellectuelle de l'enfant (chap. X, *Le jugement et le raisonnement*), que la pensée est dans une certaine mesure indépendante du langage: l'enfant pense, il réfléchit, alors qu'il ne sait point encore parler. Sa pensée sans doute reste confuse, mais il juge, il conclut, alors qu'il ne peut encore mettre d'étiquettes aux termes de ses jugements, qu'il est incapable de les nommer: ce ne sont point encore des idées générales, si l'on veut, mais c'en est du moins l'ébauche, et il faut reconnaître que le mot, en se venant joindre à l'image générique, ne fera que la préciser et la définir davantage. Il semble que le nominalisme de Taine, si séduisant qu'il puisse paraître au premier abord, doive de ce chef être en quelque mesure modifié. Et cela, seule l'étude de l'enfant nous permet de le voir clairement, puisque chez l'adulte le mot et l'idée ont si bien fait corps qu'il est devenu presque impossible de les séparer et que nous ne pensons guère sans nous parler à nous-même tout bas. Il ne faudrait pas cependant aller trop loin, et investir l'enfant de facultés qui n'existent encore chez lui qu'en germes: distinguer et assimiler des idées ou des images, ce n'est pas avoir une conscience nette et qui se pourrait exprimer de leur convenance et de leur disconvenance. Tous les processus intellectuels de l'enfant se peuvent ramener à la discrimination et à l'association; ce sont sans doute les formes rudimentaires et incomplètes encore de l'analyse des concepts et des perceptions et du jugement conscient, mais il ne faut pas prendre l'ébauche pour l'édifice achevé. Il faut reconnaître, au reste, que les jugements conscients explicitement formulés, que la décomposition méthodique des représentations en leurs éléments, la comparaison volontaire, ne tiennent dans la vie même de l'adulte que la très petite place, et que ce sont les mêmes processus simples qui, pendant la journée presque entière, fonctionnent en nous lorsque nous avons quarante ans, qui fonctionnaient alors que nous avions neuf ou dix mois. On en pourrait dire autant du raisonnement: on observe chez l'enfant une prédominance extrême du raisonnement par analogie, de l'inférence du même au même; il est fort rare qu'il passe par l'intermédiaire d'une proposition générale; mais n'est-ce point ainsi que nous-mêmes nous raisonnons de coutume, et ne faut-il pas une longue et assez pénible éducation pour en arriver à mettre instinctivement même la moindre partie de nos raisonnements en forme? Encore est-ce nous flatter que d'affirmer que nous y arrivons jamais.

Il nous suffit de signaler en passant le chapitre où M. Compayré a très clairement et très substantiellement résumé les travaux très nombreux déjà relatifs au langage de l'enfant (chap. XI, *Comment l'enfant apprend à parler*). M. Compayré, d'accord en cela avec Egger

et Taine, tend à faire la part assez large à l'invention de l'enfant dans l'acquisition du langage; mais il est obligé cependant de reconnaître le bien fondé des objections de Preyer. La vérité, c'est que « l'initiative verbale de l'enfant n'est plus aujourd'hui ce qu'elle a pu, ce qu'elle a dû être chez les premiers hommes » (p. 241). L'enfant n'a pas en réalité à inventer de mots, parce qu'on lui en fournit sans cesse de tout formés, et c'est beaucoup plutôt des significations nouvelles que de nouvelles combinaisons de sons que les conditions même où il est placé l'entraînent à créer.

M. Compayré a eu l'heureuse idée d'étudier le développement de l'activité volontaire dans deux des manifestations les plus caractéristiques de la volonté de l'enfant: l'apprentissage de la marche et le jeu. Il a dégagé, mais on pourrait souhaiter qu'il l'eût fait plus nettement encore, les deux caractères qui marquent le passage de l'acte instinctif à l'acte voulu : la conscience qu'a l'agent de sa préférence pour l'acte qu'il accomplit, et le pouvoir d'arrêter, d'empêcher l'acte. Vouloir, c'est avant tout *pouvoir ne pas faire;* c'est ensuite agir, non pas parce qu'on y est contraint par la force dominatrice des images ou des impulsions organiques, mais parce que l'acte vous paraît désirable, vous promet du plaisir ou de la joie. Mais ces motifs ne peuvent exercer sur nous une action que s'ils ont le champ libre, si les actes réflexes ou instinctifs ne suivent pas forcément, lorsqu'elles se produisent, les excitations appropriées. La vraie cause de cette impuissance de l'enfant pendant les premières années de sa vie à inhiber ses mouvements, c'est le petit nombre des représentations qui occupent sa conscience, et la faiblesse, le relâchement des associations qui les unissent entre elles : l'image motrice n'est point empêchée, arrêtée par d'autres images, par des idées, des souvenirs, des émotions, qui viennent en quelque sorte se jeter en travers et suspendre tout au moins l'exécution du mouvement. Elle est isolée et agit sans que rien ne l'entrave: l'image d'un mouvement, c'est déjà, chez l'enfant, le mouvement même. La conséquence naturelle, c'est que la préférence, le choix, le plaisir ne pourront jouer dans l'activité volontaire de l'enfant qu'un rôle très subordonné. L'idée n'est pas de tous points exacte qui s'exprime dans la formule célèbre : *Trahit sua quemque voluptas.* Il faut déjà être très maître de soi pour faire ce qui vous plait, pour faire ce que l'on aime. Nous sommes tout d'abord les dociles serviteurs de nos instincts, de nos images motrices, de nos habitudes, et il nous faut déjà un certain apprentissage pour faire toujours ce qui nous agrée.

M. Compayré (p. 259) indique en excellents termes ce qui caractérise essentiellement l'acte volontaire, et le distingue de toutes les autres manifestations de notre activité. Il y a à l'origine des réactions motrices « tantôt la force aveugle de la nature, l'instinct, tantôt des représentations intellectuelles, des idées qui sont en même temps des forces, localisées, quelle que soit leur origine, dans les organes cérébraux, idées actives

qui luttent entre elles, jusqu'à ce qu'une d'elles l'emporte et donne lieu à un mouvement précis, défini, tendant à un but, et par conséquent volontaire. » Il y aurait cependant des réserves à faire : tout d'abord, ce n'est point une expression bien claire, ni, je pense, qui ait la prétention de rien expliquer, que celle de « la force aveugle de la nature » ; puis il y a des représentations à l'origine des mouvements instinctifs comme à l'origine des mouvements volontaires; enfin les actes instinctifs ne sont pas moins précis, moins définis, ne tendent pas moins nettement à un but, que les actes volontaires. Il ne faut pas élever entre ces deux catégories d'actes d'artificielles barrières, pas plus qu'entre les actes instinctifs et les actes réflexes; on passe des uns aux autres par des transitions insensibles, tous ont même origine : des impulsions motrices et des représentations; mais ce qui distingue l'acte volontaire, c'est que c'est un acte nouveau, un acte dont le but n'est pas marqué d'avance, un acte qui implique un choix, un acte, en d'autres termes, qui résulte du conflit et de l'arrêt réciproque de plusieurs états de conscience. Aussi est-ce la seule catégorie d'actes dont nous ayons, avant de les accomplir et pendant que nous les accomplissons, une pleine et claire conscience : la conscience qui accompagne les actes a pour condition générale, en effet, un arrêt, une suspension du mouvement ébauché. Très souvent, au reste, l'acte, d'abord instinctif, se transforme en un acte voulu : l'agrément qu'il a procuré devient un motif de le répéter, motif qui s'ajoute à l'impulsion instinctive et la vient renforcer; puis, peu à peu, ces mouvements, qui sont fréquemment renouvelés, nous les accomplissons sans presque le souhaiter; ils sont redevenus, par la répétition même, instinctifs, comme ils l'étaient d'abord, ou, pour parler plus exactement, l'habitude a remplacé l'instinct. Nous n'aurons plus à vouloir ces mouvements eux-mêmes, il nous suffira de vouloir un acte qui les implique, ils s'accompliront pour ainsi dire, d'eux-mêmes : si je veux prendre un livre sur les rayons de ma bibliothèque, cela suffit, et ma main se lève vers lui, je n'ai pas eu besoin de vouloir lever le bras. Tout cela, M. Compayré l'a clairement mis en lumière, dans les intéressantes pages qu'il a consacrées à l'apprentissage de la marche par l'enfant (p. 264-270).

Dans l'étude un peu rapide qu'a faite M. Compayré des jeux de l'enfant, je voudrais seulement relever une opinion qui me paraît fort contestable. A la p. 278 (note), l'auteur écrit : « Il est certain que l'infériorité intellectuelle des enfants de la campagne tient en partie à ce qu'ils n'ont pas de jouets comme ceux de la ville ». Rien n'est moins certain d'abord que cette infériorité, qu'admet M. Compayré sans contestation et comme un fait démontré; j'ai trouvé parmi les gens de la campagne quelques-unes des intelligences les plus droites et les plus vigoureuses qu'il m'ait été donné de rencontrer, et il est plus d'un fils de paysan parmi les hommes qui, à l'heure présente, honorent le pays. Ce que l'on peut dire, c'est que d'ordinaire,

ils ont l'esprit plus lent, plus lourd, moins brillant; mais ce n'est pas là le critérium unique auquel il faille tout mesurer. J'ajoute que cette lenteur de l'esprit me paraît avoir des causes plus profondes que la privation de jouets (encore faut-il dire que beaucoup d'enfants de paysans ont des jouets); la vie beaucoup plus solitaire, moins sociale et moins variée à la fois, l'habituelle société de tous ces êtrse muets, les animaux, les plantes, les arbres, la terre même, me semblent l'expliquer assez aisément.

Une des meilleures parties du livre de M. Compayré, c'est sans contredit celle où il étudie l'évolution de la conscience morale. « La conscience morale, écrit-il (p. 280), est en grande partie une faculté acquise, qui se crée peu à peu, qui ne se développe que dans des conditions déterminées, à travers toutes sortes de métamorphoses, au prix d'un enfantement laborieux et qui, enfin, dans ses commencements, ne ressemble pas du tout à ce qu'elle sera dans son état final. » Notre moralité, nous ne l'apportons pas avec nous en naissant; elle se fait lentement, et c'est pour la plus large part l'éducation qui la crée en nous. Notre valeur propre, la dignité de notre conscience, notre affranchissement des instincts qui nous dominent et nous conduisent, c'est aux autres que nous devons tout cela, beaucoup plus qu'à nous-mêmes; nous ne sommes pas les artisans de notre propre honnêteté, et nous ne la recevons pas en héritage; la moralité est avant tout un produit social, c'est l'œuvre d'autrui en nous. Si nous arrivons à être d'honnêtes gens, ce n'est point cependant par pure imitation; pour que les sentiments moraux puissent grandir et se développer en nous, il faut qu'ils aient en nous des racines. C'est forcer les choses que de dire avec M. Compayré (p. 281) que la moralité est une sorte de « grâce » qui nous vient du dehors; sans doute, nous ne l'apportons point avec nous toute formée; et nous serions bien empêchés de l'élaborer nous-mêmes et par nos propres forces; mais si la semence venue d'ailleurs peut germer en nous, c'est qu'elle trouve un terrain tout préparé. C'est en aimant que nous apprenons à vouloir et à faire le bien; la source première de la moralité, c'est notre besoin d'aimer et d'être aimé, l'appétit que nous avons de la tendresse et de l'approbation d'autrui.

M. Compayré a consacré à l'étude des défauts et des qualités des enfants un très intéressant chapitre de psychologie descriptive. Il faut signaler tout particulièrement sa très fine analyse (p. 309-312) des causes du mensonge; M. Compayré a clairement montré que l'enfant n'est pas naturellement menteur; comme le sauvage, le barbare, il n'a de la vérité qu'un sens trouble et confus, mais il dit d'ordinaire les choses telles qu'elles lui apparaissent; il n'a point, au début, l'esprit assez clair et assez compliqué pour les altérer sciemment. Le vrai mensonge n'apparaît que plus tard, et c'est dans la crainte qu'il a sa véritable origine. Aussi est-ce un symptôme qui a une très grande valeur clinique lorsque, chez un enfant d'ailleurs doucement traité,

nous trouvons une irrésistible tendance à toujours mentir : nous avons grande chance d'être en présence d'un malade, d'un dégénéré. En revanche, M. Compayré commet une erreur lorsqu'il se refuse à reconnaître chez l'enfant l'existence d'une instinctive cruauté; tous les enfants sans doute ne sont pas cruels, mais il y a des enfants cruels, des enfants qui aiment à voir souffrir et à faire souffrir, comme il y a des enfants très doux, très aimants et qui préféreraient être battus plutôt que de voir battre un de leurs camarades : ce sont des différences de tempéramment individuel qui se retrouvent chez l'adulte, mais la vie n'a fait que les accentuer, elles existaient déjà chez l'enfant.

Cette étude de l'évolution mentale de l'enfant se termine par une très pénétrante analyse du développement du sentiment du moi. M. Compayré s'accorde avec Preyer pour penser, à l'encontre de l'opinion soutenue par M. Romanes, que le langage ne joue dans cette prise de possession de nous-mêmes par nous-mêmes qu'un rôle après tout secondaire. Il précise la notion du moi, mais ne saurait la constituer : il importe peu, après tout, qu'un enfant parle de lui en disant *je* ou bien Paul ou Jacques ou Bébé. L'enfant se connaît vaguement lui-même depuis longtemps, alors qu'il est bien incapable de se servir d'un verbe à un mode personnel et surtout du verbe *être*. S'il continue à se désigner lui-même par son nom, au lieu de dire *je* ou *moi*, c'est bien souvent « inexpérience de langage, imitation passive des expressions employées par ses parents quand ils parlent de lui, quand ils disent : « Paul est méchant », « Paul va se faire mal » (p. 356). Notre moi, c'est, avant toutes choses, nos souvenirs. et cela M. Compayré l'a bien vu; mais ce qu'il n'a peut-être pas assez mis en lumière, c'est que ces souvenirs sont nôtres, qu'ils sont liés à nos émotions, à nos instincts, à nos tendances, qu'ils ont, pour employer l'expression de W. James, « une chaleur et une intimité » qui les distinguent des états de conscience qui n'ont point fait partie de nous-mêmes, et nous empêchent de confondre avec notre passé le passé d'autrui.

M. Compayré a consacré à la folie chez les enfants un long chapitre qui n'est pas le meilleur de son livre : s'il avait mieux connu la question, il se serait donné moins de peine pour établir qu'il y a des aliénés parmi les enfants. Ce n'est malheureusement chose que trop commune, et les asiles sont remplis de vicieux et de criminels précoces, véritables déséquilibrés, en proie aux obsessions et aux impulsions qui tourmentent les adultes, sujets aux mêmes hallucinations, atteints parfois des mêmes délires. L'hérédité, c'est là, comme dans tout le domaine de la pathologie nerveuse, la grande cause : il faut presque toujours plusieurs générations pour faire un fou, et plus est précoce le début de la maladie, plus est d'ordinaire chargée l'hérédité du malade. Les dégénérés naissent fous pour la plupart, et, dès les bras de leur nourrice, ils ne ressemblent point aux autres enfants. Leur

état mental deviendra plus visible à mesure qu'ils grandiront, mais en réalité, ils étaient tels à trois ans qu'ils sont à vingt-cinq ; et c'est de cet état fondamental de déséquilibration, de désharmonie que sortiront, comme d'un sol propice, les floraisons délirantes, les impulsions, les obsessions qui révéleront à tous les yeux la maladie dont ils sont atteints. L. MARILLIER.

CE QUE DIT LA MUSIQUE, par Mme *Edgar Quinet*, 2e édition; Paris, Calmann Lévy, 1894. — Voici une œuvre très personnelle, quoique sans aucune prétention. Il ne s'agit ni de critique musicale, ni de technique, mais simplement d'impressions, avec tout ce que ce mot comporte d'intime et d'individuel. Mme Quinet nous raconte ce que lui a dit la musique, sans prétendre que les œuvres qu'elle a entendues suggèrent à tout le monde les mêmes idées.

« La manière si différente de chacun de nous de sentir la musique est une révélation de caractère, un diagnostic intellectuel. La musique devient ainsi un diapason qui fait entendre nettement le son de chaque âme, sa culture, son degré de sensibilité. »

Malgré ce caractère tout subjectif des impressions musicales, il peut y avoir un double intérêt à les faire connaître. En premier lieu, les effets ressentis par une autre âme peuvent rectifier, compléter ce que nous avons nous-même éprouvé. Particulièrement, pour les profanes en musique, il n'est pas sans utilité d'entendre analyser une œuvre qui risquerait de rester lettre close pour eux. Leur dire ce qu'ils vont entendre, ou leur analyser d'une façon simple et pratique ce qu'ils ont entendu, est un excellent moyen de les en faire profiter. L'auteur de *Ce que dit la musique* nous conduit à travers les chefs-d'œuvre de Beethoven, de Mendelssohn, de Bach, de Hændel, de Mozart, d'Ambroise Thomas, de Rossini, de Gounod, etc., comme un connaisseur de tableaux nous guiderait à travers une galerie de peinture. Il est bien évident que tous ceux qui en savent moins que lui (et c'est pour ceux-là qu'il écrit de préférence) n'auraient jamais découvert par eux-mêmes tout ce qu'ils découvrent avec son concours. Et ici nous touchons à l'autre avantage, qui consiste tout entier dans la hauteur de pensée et de sentiment du guide qui nous conduit. En nous révélant les impressions que les chefs-d'œuvre lui produisent, il nous révèle sa propre vie intérieure. Je n'insisterai pas sur le bien moral qui résulte d'une semblable communion d'esprit, ni sur la contagion salutaire qu'exerce nécessairement sur nous la conversation intime avec une personne d'une trempe peu commune.

Ce qu'a été pour Mme Quinet l'audition des chefs-d'œuvre de la musique, elle nous le dit dans ces lignes:

« On ne peut imaginer, sans l'avoir éprouvé, ce bonheur mystérieux que donne la possession d'un trésor de mélodies et d'harmonies, amassé par le souvenir et qu'on retrouve à l'heure du recueillement. Quand tout nous accable, si la vulgarité et la malignité humaine troublent

une sérénité difficilement acquise, on se dit : Mes consolatrices, mes bienfaitrices sont là ! Elles me tiennent lieu d'affection ; leur voix douce et grave est la seule que je veuille écouter ! »

Tous les musiciens n'ont pas la même place dans l'admiration de l'auteur. Cela va de soi. Son plus large tribut va au titan de la musique, Beethoven, dont elle éprouve la grande puissance moralisatrice. Un grand nombre de symphonies sont mentionnées, et accompagnées de réflexions, dont voici de brefs spécimens :

« La symphonie pastorale est la plus souriante des œuvres ; c'est une symphonie à la Ruysdaël, une fête de la nature. Les fleurs printanières, les arbres au léger feuillage revivent dans cette source cristalline ; on s'étend dans l'herbe, au bord d'un clair ruisseau où l poisson frétille ; on entend les coups de rame sur l'onde fuyante, et jusqu'aux frôlements d'ailes de papillons dans l'air serein ; vous respirez la fraîcheur. Que de charmants caprices : chants d'oiseaux dans la retraite bocagère, arabesques de nuages légers sur le ciel d'azur ! »

A propos de la *Marche funèbre*, voici ce que nous lisons :

« Quel *Requiem* égale en douleur la seconde partie de la Marche funèbre ? Dites-moi le nom du bienfaiteur de l'humanité qui mérite d'être ainsi pleuré ? Au jour des funérailles solennelles, un cortège de nations civilisées exécute cette marche sublime et terrible où éclatent les sanglots, sur un fond de morne désespoir. Le ciel a perdu ses lumières, la terre ses sourires et ses fleurs, le héros n'est plus...

» De ce deuil profond surgissent des pensées consolantes... Un chant sublime dit les consolantes vérités et transforme en mélodies délicieuses les voix de la douleur amère ! »

A plusieurs endroits, l'auteur se plaint de ce qu'il appelle l'esprit positiviste en musique, le pédantisme d'outre-Rhin. « Le calcul rigoureux, le chiffre sacramentel, voilà pour remplacer l'inspiration mélodique. Exclure l'idéal, exclure le sentiment de la musique comme des opérations de l'intelligence, cette méthode a prévalu dans l'école positiviste. Une mélodie suave finira par sembler aussi ridicule que la notion de l'immortalité de l'âme... Ah ! l'on est heureux d'être peuple par l'instinct, de ne rien comprendre à ces hautes spéculations scientifiques, et d'aimer tout simplement la belle et bonne musique. »

Tout cela est fort juste, mais ce qui l'est moins, c'est de ranger le religieux Bach dans la même catégorie que les positivistes. « Bach est moins musicien que mathématicien ; la science des nombres, voilà sa vocation ; il n'est pas de la race des poètes, des inspirés, ce qui est tout un ! » Il est vrai que nous lisons un peu plus loin cet aveu : « Je n'ai pas le droit de parler des œuvres de Sébastien Bach ; je ne les comprends pas, elles ne me vont pas au cœur, excepté la sublime *Cantate de la Pentecôte* que je mets au rang des plus suaves inspirations. » On le voit, l'auteur est loin d'avoir des partis pris.

A la fin du volume, nous lisons plusieurs analyses d'opéras :

l'*Africaine*, les *Huguenots*, de Meyerbeer; le *Freischütz*, de Weber; la *Juive*, d'Halévy; *Lohengrin*, de Wagner; *Faust*, de Gounod; *Hamlet*, d'Ambroise Thomas. Les lecteurs pourront faire d'intéressants rapprochements entre les impressions de l'auteur et leurs propres souvenirs de théâtre.

Voici les dernières lignes de ce livre, que ses nobles pensées, sa chaleur d'âme et sa foi idéale recommanderont mieux que tout ce que nous pourrions ajouter :

« Oui, la musique est un amour idéal, une passion qui se suffit à elle-même, une exaltation dans une félicité jamais déçue, à l'abri des misères terrestres, absolument comme ces idées de justice et de vérité qui planent au-dessus des temps. » C. Wagner.

Les Pensions des instituteurs. Lois, décrets, instructions et circulaires ministérielles, suivis d'un commentaire alphabétique sur chacune des matières relatives aux pensions, avec jurisprudence du Conseil d'Etat, par *Georges Noyer*, sous-chef à la préfecture de l'Eure. Évreux, Imprimerie ouvrière, 8, rue aux Bouchers. — Voilà un bien long intitulé pour moins de 300 pages d'impression. Mais cet intitulé a le mérite de donner tout de suite au lecteur une idée juste de ce qu'il peut demander à l'ouvrage. Ce que les instituteurs et avec eux la plupart des tributaires de la loi sur les pensions civiles peuvent y chercher et y trouver, ce sont des réponses précises à ces questions qui se posent fatalement, tantôt comme une prévision douloureuse, tantôt comme une espérance, devant tout fonctionnaire : « A quel âge la retraite me saisira-t-elle ou viendra-t-elle mettre fin à mon labeur? Après combien d'années de services, dans telle ou telle situation, serai-je apte à l'obtenir, soit régulièrement soit exceptionnellement? Quelle marche devrai-je suivre, quelles pièces, quelles justifications, devrai-je fournir dans l'un ou l'autre cas pour faire valoir mes titres ou mes droits? Quel sera le montant de ma pension? Que reviendra-t-il à ma veuve ou à mes orphelins si je m'en vais prématurément? etc., etc. » Et ces réponses sont d'une solution facile pour les instituteurs, grâce à la sélection des coupures que M. G. Noyer a faites dans la loi à leur intention, à l'ordre dans lequel il les a disposées, et surtout au répertoire alphabétique qui termine son petit livre et qui en est peut-être la meilleure partie. Et il n'y a pas que les instituteurs qui accueilleront ce répertoire avec reconnaissance : les chefs hiérarchiques, les employés de préfecture, voire les employés du ministère chargés des retraites, s'empresseront d'y recourir, heureux de n'avoir plus à feuilleter les codes Pitolet, Pichard ou autres pour mettre la main sur les dispositions dont ils ont besoin pour telle ou telle espèce qui se présente à l'improviste. Pour ces motifs, nous disons avec plaisir de l'ouvrage de M. G. Noyer le bien qu'il nous paraît mériter, et nous lui souhaitons la bienvenue auprès de ceux auxquels il nous semble appelé à rendre de réels services. E. B.

Règlements relatifs aux délégations cantonales, aux Commissions scolaires et aux Caisses des écoles. — Ces règlements, que tous les délégués cantonaux ont besoin de connaître et de consulter, ont été réunis et classés méthodiquement dans une brochure que l'administration académique d'Eure-et-Loir, à l'aide d'une subvention du Conseil général, vient de faire imprimer et distribuer aux membres des délégations cantonales. L'opuscule contient également des renseignements sur la construction des bâtiments scolaires, le matériel obligatoire d'enseignement, les maladies contagieuses, l'organisation pédagogique des écoles publiques, les examens du certificat d'études primaires et ceux des enfants instruits dans la famille. Le recueil se termine par un résumé des attributions des délégués cantonaux — que ceux-ci ne connaissent pas toujours très exactement — et par quelques conseils bons à retenir sur les services que les délégués cantonaux sont appelés à rendre aux familles, aux instituteurs, aux autorités locales et à l'administration :

« Par leurs relations avec les uns les autres, ils peuvent intervenir utilement pour obtenir l'amélioration des locaux, du matériel et des annexes scolaires (caisses des écoles, caisses d'épargne, bibliothèques, etc.); pour faciliter les créations d'écoles et d'emplois reconnus nécessaires; pour rétablir ou fortifier les bons rapports qui doivent exister entre instituteurs et municipalités; pour stimuler le zèle des maîtres et faire apprécier la valeur de ceux qui se montrent intelligents et dévoués; pour rendre la fréquentation régulière et encourager le travail des élèves; pour fournir à l'administration de précieux renseignements sur les choses de l'enseignement primaire, etc. »

Ce petit guide sera sans doute très apprécié des délégations cantonales, et l'on ne peut que féliciter l'administration académique d'avoir eu l'idée de le publier. R. S.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois de février 1894.

Le Moyen Age (395-1270), Choix de lettres historiques accompagnées de résumés, d'analyses, de notes explicatives et bibliographiques, par *Gustave Carré*. Paris, Belin frères, 1894, in-12.

Petite bibliothèque helvétique, publiée sous la direction de M. *Guillot*, pasteur, 1re série. Genève, 1893, in-12.

A nos jeunes filles. Lectures et leçons familières de morale, par *Mathieu Salomon*. Paris, Cerf, 1893.

Arboriculture fruitière. Culture des arbres fruitiers dans les jardins, par *J. Foussat*. Paris, Hachette, 1894, in-12.

La lecture enseignée par l'écriture (Méthode Javal). 1er livret, Paris, Picart et Kaan, in-12.

Histoire de la peinture en France, par *Leroy Saint-Aubert*. Paris, Delagrave, 1894, in-12.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

Propositions de loi relatives a l'enseignement primaire. — MM. Cazenove de Pradines, Ramel et plusieurs autres de leurs collègues ont déposé à la Chambre une proposition de loi consistant à ajouter le paragraphe suivant à la fin du paragraphe premier de l'article 11 de la loi du 30 octobre 1886 :

« Toutefois, en ce qui concerne les écoles de filles, dans les communes où il y aura une école libre, congréganiste ou laïque, celle-ci pourra tenir lieu d'école publique à la suite d'une convention intervenue entre les représentants de ladite école et de la commune, réglant leur part contributive dans leur entretien et approuvée par délibération du conseil municipal comme en matière de baux, conformément aux articles 61 et 68 de la loi du 5 avril 1884. »

Une autre proposition relative à la nomination des instituteurs publics, présentée par MM. Cunéo d'Ornano, Arnous, etc., est ainsi conçue :

« La nomination des instituteurs titulaires chargés d'une classe en qualité d'adjoints est faite par l'inspecteur d'académie, après avis du comité des inspecteurs primaires. La nomination des instituteurs titulaires chargés d'une école est faite par le recteur, sur la proposition de l'inspecteur d'académie. »

Avis du Comité de contentieux du ministère de l'instruction publique. — Le Comité de contentieux, consulté sur la question de savoir si l'inspecteur d'académie peut autoriser l'ouverture d'une école primaire privée avant l'expiration du délai d'un mois fixé par l'article 38 de la loi du 30 octobre 1886, a émis l'avis :

1° Que l'inspecteur d'académie ni aucune autre autorité n'a qualité pour autoriser l'ouverture d'une école primaire privée à quelque époque que ce soit;

2° Que la même solution est applicable en cas de remplacement d'un instituteur par un autre dans la direction d'une école privée.

Concours pour l'obtention des bourses dans les écoles nationales professionnelles. — Le Conseil supérieur a adopté, ainsi que nous l'avons indiqué dans un précédent numéro, un règlement relatif au concours pour l'obtention des bourses dans les écoles nationales professionelles. Les principales modifications qui résultent de cet arrêté, daté du 18 janvier 1894, sont les suivantes :

Le concours se composera de deux séries d'épreuves.

Les épreuves écrites seront subies au chef-lieu du département et *se confondront avec celles du concours des bourses des écoles primaires supérieures.*

Les compositions des candidats aux écoles professionnelles, d'abord corrigées par les commissions départementales, seront ensuite transmises à Paris où elles seront appréciées par une commission centrale. Cette commission fera subir les épreuves orales et pratiques *en se transportant dans les trois écoles nationales professionnelles et dans un certain nombre de centres d'examen designés par le ministre.*

CHAIRES SPÉCIALES D'AGRICULTURE. — Un concours sera ouvert à Paris le lundi 9 avril 1894 pour l'admissibilité à l'emploi de professeur spécial d'agriculture.

Sont admis au concours les candidats porteurs du diplôme d'ingénieur agronome ou de celui des écoles nationales d'agriculture, ou des écoles nationales vétérinaires.

Le programme du concours a été publié au *Journal officiel* du 16 février 1894.

REVISION DE LA CARTE DE FRANCE. — Les travaux de revision de la carte de France au 80,000^e seront exécutés cette année dans les départements suivants : Calvados, Deux-Sèvres, Ille-et-Vilaine, Indre-et-Loire, Loire-Inférieure, Maine-et-Loire, Manche, Mayenne, Orne, Sarthe, Vendée, Vienne.

A la demande de M. le ministre de la guerre, M. le ministre de l'instruction publique a donné les instructions nécessaires pour que les instituteurs prêtent leur concours et fournissent tous les renseignements dont ils peuvent disposer aux officiers chargés du travail de revision de la carte de France.

LES AFFICHES DES SOCIÉTÉS D'ENSEIGNEMENT POPULAIRE. — Les grandes Sociétés d'enseignement populaire ont résolu d'étudier en commun les moyens d'obtenir l'exonération des frais de timbre pour leurs affiches annonçant les cours et les conférences.

Les Sociétés de secours mutuels bénéficiant de cet avantage, il semble juste d'étendre aux Sociétés d'enseignement une mesure réclamée par tous ceux qui ont pu apprécier les services rendus par ces associations.

Dès la première réunion, un bureau a été constitué par les représentants des diverses Sociétés.

M. Aussol, délégué de la Société pour l'instruction élémentaire, a été nommé président.

M. Gibier, délégué du Cercle populaire, a été chargé de recueillir les adhésions des Sociétés de Paris et des départements.

(Adresser les communications à Paris, 5, rue Payenne.)

COURS DESTINÉS AUX INSTITUTEURS, A L'ÉCOLE MUNICIPALE DE LANGUES VIVANTES DE PARIS. — Pour faire profiter de cette création le personnel

enseignant des écoles publiques de la ville de Paris, il a été décidé que des cours du soir, exclusivement réservés aux instituteurs, seraient ouverts dans cette école, à partir du mardi 13 mars 1894.

Ces cours auront lieu tous les soirs, de 6 heures à 7 heures, sauf le lundi, le jeudi, et le dimanche, jusqu'à la fin du mois de juillet.

Les instituteurs de la ville de Paris qui désireraient suivre ces cours du soir sont invités, soit à adresser une demande écrite à M. Gouin, directeur, à l'école, rue Saint-Jacques, 250, soit à se faire inscrire directement au siège de l'école.

L'Arboriculture a l'École normale de Douai. — Les élèves de l'école normale de Douai se livrent comme exercice pratique d'arboriculture à la multiplication des arbres fruitiers. Un avis publié au *Bulletin* départemental fait savoir qu'il existe en ce moment dans les pépinières de l'école un certain nombre de jeunes arbres qui sont mis à la disposition des instituteurs du département désireux de garnir d'arbres fruitiers le jardin scolaire.

Exposition de Lyon. — Une exposition universelle s'ouvrira à Lyon au mois d'avril 1894. Une section (classe 8) sera consacrée à l'éducation et à l'enseignement. En voici le programme :

Éducation et enseignement.
(Classe 8.)

Education de l'enfant. — Plans et modèles de crèches, écoles maternelles, orphelinats, salles d'asile; agencement et mobilier de ces établissements. — Plans et modèles d'établissements pour les déshérités de la nature : aveugles, sourds-muets, bègues, etc. — Matériel d'enseignement, livres, cartes, modèles et appareils, etc.

Enseignement de l'adulte. — Plans et modèles d'établissements scolaires pour l'enseignement de l'adulte et l'enseignement professionnel. — Agencement et mobilier, matériel de l'enseignement. — Bibliothèques scolaires et publications d'enseignement.

Enseignement secondaire. — Plans et modèles de lycées de garçons et de filles, gymnases, collèges, écoles industrielles et commerciales; agencement et mobilier. — Collections, livres classiques, cartes et globes. — Matériel de l'enseignement technologique et scientifique, de l'enseignement des arts, du dessin, de la musique et du chant. — Appareils et méthodes de la gymnastique, de l'escrime et des exercices militaires.

Enseignement supérieur. — Plans et modèles d'universités, académies, écoles de médecine et écoles pratiques, écoles techniques et d'application, écoles d'agriculture, observatoires, musées scientifiques, amphithéâtres, laboratoires d'enseignement et de recherches.

La Fréquentation scolaire des enfants indigents a Saint-Omer. — La commission administrative du bureau de bienfaisance de la ville de Saint-Omer (Pas-de-Calais), afin d'assurer la fréquentation des écoles par les enfants indigents, a pris la décision suivante : Tous les indigents ayant des enfants en âge de fréquenter les écoles, qui sollici-

teront des secours, devront en même temps produire à la commission un certificat délivré par le directeur ou la directrice de l'école, constatant que leurs enfants assistent aux classes régulièrement et assidument, ou qu'ils ont été empêchés par des causes que le bulletin indiquera.

Le nombre des bulletins produits pendant le mois de décembre 1893 s'est élevé à 673.

Cours d'adultes en Savoie. — M. le préfet de la Savoie vient d'adresser une circulaire aux maires du département pour appeler leur attention sur les services que rendrait le rétablissement des cours d'adultes, qui ont cessé d'exister dans un grand nombre de communes. Il invite les municipalités à examiner les mesures qui pourraient être prises pour assurer le fonctionnement de ces cours, d'autant plus utiles que la durée de la fréquentation scolaire est très abrégée dans les communes de la Haute-Montagne.

La Matinée de l'Alliance française aux écoliers de Tunis. — A l'occasion de la Saint-Charlemagne, l'Alliance française a offert une matinée théâtrale aux élèves des écoles primaires de Tunis. Après une allocution de M. B. Buisson, vice-président de l'Alliance, a eu lieu la représentation. La Société chorale du collège Alaoui a prêté son concours à cette fête très réussie, qui s'est terminée par des projections lumineuses à l'aide de vues prêtées par la Société de l'enseignement par l'aspect.

Revue des Bulletins départementaux.

La composition française. — Le rapport annuel de M. l'inspecteur d'académie de la Vendée contient, au sujet de la composition française, les observations suivantes :

Tous les rapports d'inspection s'accordent à constater que, sauf de rares et heureuses exceptions, les devoirs de français sont d'une pauvreté inquiétante. La faiblesse de la composition française dans tous les examens de l'enseignement primaire ne permet malheureusement pas de mettre en doute l'exactitude de cette information. La faute n'en serait-elle pas aux sujets proposés, qui ne sont pas toujours judicieusement choisis? Il me semble que les maîtres ne sont pas toujours aussi préoccupés qu'il le faudrait de proportionner le genre et la difficulté des thèmes de composition aux connaissances et à la force de leurs élèves. Certains exercices, le développement d'une pensée morale, l'explication d'une maxime ou d'un proverbe, la discussion d'une opinion ou la réfutation d'un préjugé, l'appréciation littéraire d'une fable ou d'un morceau de poésie, exigent, pour être convenablement réussis, une expérience, une maturité, une culture littéraire qu'il ne faut pas s'attendre à trouver chez des enfants de neuf à onze ans. Pour ma part, sans les exclure d'une manière absolue, je leur préférerais des récits, des lettres, de petites compositions d'un genre très simple où, pour réussir, il ne faudrait à un enfant convenablement doué qu'un peu de

cœur, d'imagination, de curiosité d'esprit et d'esprit d'observation. Il est facile de faire l'expérience : je serais bien surpris qu'elle ne donnât pas avant peu des résultats satisfaisants. *(Bulletin de la Vendée.)*

La correction des devoirs de composition française. — Les conférences pédagogiques du département des Basses-Pyrénées ont eu à examiner la question de l'enseignement de la composition française. Voici le résumé des observations présentées au sujet de la correction des devoirs :

On peut distinguer deux parties dans cette correction : 1° la correction *écrite*; 2° la correction *orale*.

La correction écrite est absolument nécessaire, car elle rend possible la correction orale. Aussi toutes les compositions françaises serontelles corrigées par le maître en dehors des heures de classe. L'enfant constatera ainsi qu'on examine ses travaux; il fera des efforts pour bien faire, ayant la certitude que son devoir sera contrôlé. Cette correction écrite porte sur la forme et sur le fond. Pendant une première lecture, le maître souligne les fautes d'orthographe et se fait une idée de la valeur de la composition. Il la relit ensuite et fait ressortir les parties bonnes, redresse les tournures vicieuses et rectifie les termes impropres; l'indication, en marge, du défaut suffira parfois et la rectification se fera de vive voix. L'impression générale que le devoir laisse à la lecture est traduite par quelques mots placés en tête du devoir et suivis d'une note.

Au cours de la lecture des copies, le maître a eu soin de relever, sur un carnet spécial, avec les noms des auteurs, les incorrections se répétant dans plusieurs copies. Les fautes les plus grossières, concernant quelques élèves en particulier, y seront également notées. Ce carnet, dont M. l'inspecteur recommande la tenue, aidera dans la correction orale.

La correction orale ou compte-rendu est plus profitable pour les élèves, qui ne lisent que rarement les observations faites en marge. Ils écoutent et comprennent mieux le maître. On commence par des observations générales portant sur les fautes rencontrées sur beaucoup de cahiers. Le maître passe ensuite aux observations particulières. La lecture des passages faibles ou défectueux est faite par le maître ou par l'élève lui-même, qui les corrige, tout seul autant que possible ou avec l'aide de ses camarades. Enfin, le meilleur travail est lu et donné comme modèle; à défaut de devoir d'élève satisfaisant, on aura recours à un sujet développé, pris dans un livre ou rédigé par le maître lui-même.

Les cahiers sont ensuite remis aux élèves; ceux-ci prennent ainsi connaissance des observations marginales, de l'appréciation générale, et corrigent les fautes d'orthographe. Ainsi entendue, la correction n'est pas un travail inutile. Les principales fautes disparaîtront les unes après les autres, et les progrès des élèves dans l'art d'écrire seront sensibles. *(Bulletin des Basses-Pyrénées.)*

Les cours d'adultes. — On lit au sujet des cours d'adultes, dans le rapport annuel de M. l'inspecteur d'académie de Maine-et-Loire, les observations suivantes :

MM. les inspecteurs primaires sont très divisés sur l'utilité des cours d'adultes. « Les cours d'adultes, écrit l'un d'eux, sont aujourd'hui d'autant plus nécessaires que les enfants, par le fait d'une fâcheuse habitude qui tend à devenir générale, quittent ordinairement l'école de très bonne heure, au lendemain de l'obtention du certificat d'études. Peu à peu leurs connaissances, hâtivement acquises, disparaissent. Ils savent lire, écrire et compter, ce qui ne permet pas de les classer parmi les illettrés à leur entrée au régiment, mais ils ne possèdent plus rien de ces notions d'histoire, d'instruction civique, de sciences élémentaires, qui sont pourtant d'une si haute nécessité. On ne saurait donc, à mon sens, faire trop d'efforts pour encourager et développer cet enseignement de persévérance, qui, bien compris et bien pratiqué, peut rendre au pays de remarquables services. »

Plusieurs autres au contraire leur préfèrent les lectures-conférences: « Il faut reconnaître que les cours d'adultes ne répondent déjà plus au besoin qui les a fait naître et que, d'autre part, l'État et les communes s'en désintéressent absolument. Un certain mouvement, qu'il serait bon d'encourager, se produit en faveur des lectures-conférences: grâce à l'intérêt et à l'attrait même qu'elles comportent, elles réussiraient sans doute où les cours d'adultes ont échoué. Elles conviennent bien à un public nombreux, et peuvent être, aux mains des maîtres de bonne volonté, un excellent moyen pour étendre et compléter l'action de l'école en vulgarisant les connaissances utiles. »

C'est peut-être le lieu de rappeler qu'une société, la Société nationale des conférences populaires, autorisée par décret en date du 20 février 1892, fournit aux instituteurs des sujets et des plans détaillés de conférences. *(Bulletin de Maine-et-Loire.)*

SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE CONTEMPORAINE. — Nous extrayons d'une circulaire de M. l'inspecteur d'académie de la Meuse les passages suivants:

Vous avez lu sans doute, comme moi, avec beaucoup de satisfaction (je l'espère, du moins) le récent arrêté que M. le ministre de l'instruction publique a pris, à la date du 4 janvier 1894, au sujet de l'enseignement de l'histoire dans les écoles primaires.

Cet enseignement était depuis quelque temps l'objet des discussions de la presse scolaire; on s'accordait généralement à trouver que l'histoire contemporaine ne tenait pas, à l'école primaire, le rang auquel elle a droit, qu'elle était trop souvent négligée, sacrifiée à l'histoire du moyen âge ou à celle des temps modernes; trop de maîtres s'attardaient à raconter à leurs élèves les faits et gestes de nos aïeux, et, quand ils arrivaient enfin à l'histoire de la Révolution et de notre siècle, le temps leur manquait: les vacances les surprenaient avant qu'ils eussent pu parler avec quelque détail des événements qui nous intéressent le plus directement. Et l'on constatait avec douleur, aux examens du certificat d'études, que des enfants qui venaient de passer six ou sept ans à l'école, qui allaient quitter l'école pour toujours, ignoraient souvent jusqu'au nom des hommes les plus marquants de notre époque, jusqu'à l'existence de cette histoire contemporaine, que pourtant leurs pères ont faite, et qu'ils doivent bientôt eux-mêmes continuer. Ils répondaient volontiers quand on les interrogeait sur Clovis ou sur Charlemagne;

mais plusieurs, parmi eux, ne savaient rien sur la Révolution de 1848, sur Napoléon III, sur la guerre même de 1870!

Sans doute, rien n'est curieux comme l'histoire du moyen âge ou celle des temps anciens. Il ne faut pas être grand clerc pour s'intéresser aux origines mêmes de notre France, et je comprends tout le plaisir qu'on éprouve à les raconter. Les mœurs des anciens Gaulois, la conquête romaine, l'établissement des Francs, le règne de Clovis, la décadence des Mérovingiens, l'empire de Charlemagne, et, plus tard, les croisades, la féodalité, les seigneurs et les châteaux-forts, etc., combien de sujets intéressants à étudier, combien de leçons plus intéressantes encore à exposer! Mais, on ne saurait trop le répéter, nous ne sommes pas à l'école primaire pour faire de petits savants assez bien informés des mœurs et des choses d'autrefois, assez capables de nous dire comment nos ancêtres se comportaient, il y a mille ans. Nous sommes à l'école primaire pour faire des citoyens, des hommes utiles à leur pays, bien informés de leurs droits et surtout de leurs devoirs, sachant exactement ce qu'ils ont à faire, et, par conséquent, suffisament renseignés sur l'histoire même de leur temps. Comment ces écoliers sauront-ils penser justement et agir convenablement, le jour prochain où ils seront électeurs, s'ils ignorent les conditions principales de la société où ils vivent? Comment feront-ils l'histoire de demain s'ils ne connaissent pas l'histoire d'hier? Pour savoir où l'on va, il faut savoir exactement où l'on est; pour ne pas s'égarer, il faut savoir sur quel chemin l'on marche et à quel point de la route on se trouve. Pour éviter de recommencer les fautes qui nous ont perdus, ne faut-il pas avoir réfléchi un peu aux erreurs de Napoléon III? Pour ne pas nous laisser aller de nouveau à une politique purement sentimentale, ne faut-il pas savoir ce que nous a coûté la guerre d'Italie de 1859? Et l'histoire de la guerre du Mexique manque-t-elle d'enseignement? Et l'histoire du coup d'Etat de 1851 est-elle dénuée d'intérêt? Est-elle inutile? Il est donc plus important de connaître le règne de Napoléon III que celui de Clovis ou même de Charlemagne. Je ne dis pas qu'au regard de l'histoire universelle Clovis ou Charlemagne ne soient pas des personnages plus conséquents que Napoléon III, et qu'à voir les choses de loin et de haut leur époque ne soit plus grande que la nôtre: c'est bien possible. Mais nous ne sommes pas à l'école primaire pour faire la philosophie de l'histoire; nous y sommes pour apprendre à vivre, et la connaissance de notre temps nous est plus utile que celle des temps passés.

Est-ce à dire que l'histoire contemporaine soit seulement plus utile? Le céderait-elle aux autres en valeur morale, en intérêt dramatique, en pittoresque? Mais jamais il n'y eut histoire plus merveilleuse que celle de la Révolution, jamais il n'y eut épopée plus magnifique que celle du premier Empire, jamais plus belles victoires, jamais plus grandes défaites que celles de la France depuis cent ans; et si l'on considère l'humanité tout entière, jamais elle n'a déployé autant d'activité, jamais elle n'a fait preuve de plus d'intelligence et d'énergie, de vitalité en un mot, que dans ce siècle prodigieux. Si l'on veut savoir ce dont l'homme est capable, c'est au dix-neuvième siècle qu'il faut l'étudier.

La seule objection que l'on puisse faire à l'enseignement de l'histoire contemporaine dans les écoles primaires, c'est qu'il est difficile de lui conserver son caractère nécessaire d'impartialité. Difficile, sans doute;

impossible, non. Non seulement on doit, mais on peut, j'en suis convaincu, raconter la politique contemporaine sans faire de polémique. On peut dire sur la seconde République et ses fautes, sur le second Empire et ses erreurs, sur la troisième République elle-même et ses conquêtes coloniales, tout le nécessaire, tout l'indispensable, sans mêler les enfants aux discussions des journaux, sans leur faire prendre parti dans nos querelles, sans leur imposer telle ou telle conviction; on doit et on peut, en leur expliquant notre histoire, respecter leur liberté de conscience, éviter de froisser les croyances et les susceptibilités de leurs parents. L'expérience, du reste, est faite sur ce point: ce n'est pas d'aujourd'hui qu'on enseigne l'histoire contemporaine dans les lycées et collèges, et même à l'école primaire: et aucune plainte sérieuse n'a encore été formulée.

En vérité, le seul défaut de l'histoire contemporaine, c'était, jusqu'ici, de venir après les autres, quand l'année était déjà bien avancée, et de ne plus avoir assez d'espace à elle. Heureusement, l'arrêté du 4 janvier 1894 lui fait désormais à l'école primaire une place que nous devrons lui conserver maintenant avec le plus grand soin.

Le nouvel arrêté ne modifie l'ancien programme que pour les cours élémentaire et moyen : aussi bien le cours supérieur n'existe-t-il que dans un petit nombre d'écoles, et d'ailleurs il est inutile d'y faire aucun changement. Mais, en ce qui concerne les cours élémentaire et moyen, les modifications sont importantes : 1° dans le cours élémentaire, au lieu de s'arrêter au commencement de la guerre de Cent ans, on ira jusqu'à la fin de cette guerre : soit deux siècles de gagnés; — 2° dans le cours moyen, on commencera tout de suite aux règnes de Louis XI et de Charles VIII, sans revenir sur le moyen âge : on aura donc plus de temps pour étudier l'histoire moderne et l'histoire contemporaine. Ces deux histoires se partageront presque également l'année scolaire dans la plupart des écoles, les écoles à une seule classe : il faudra terminer l'histoire moderne au milieu du second trimestre, pour le 15 février; au 15 février, on devra commencer l'histoire de la Révolution; la Révolution elle-même et le premier Empire seront achevés pour le 1er avril, et tout le troisième trimestre sera consacré à l'histoire contemporaine proprement dite, y compris celle de la troisième République.

Dans les écoles, assez rares, où le cours moyen se fait successivement dans deux classes distinctes, la répartition est un peu différente : la première année étudiera l'histoire moderne, en réservant toutefois deux trimestres tout entiers aux dix-septième et dix-huitième siècles, dont on parlera dès le 1er janvier; la seconde année sera tout entière consacrée à l'histoire contemporaine; et, dès le 1er janvier, on abordera l'histoire du premier Empire; dès le 1er avril, celle de la seconde République. *(Bulletin de la Meuse.)*

Le gérant : A. BOUCHARDY.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 4054-2-94. — (Encre Lorilleux).

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME VINGT-QUATRIÈME

N° 4. — Avril 1894

SOMMAIRE

PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

Nouvelle série. Tome XXIV. N° 4. 15 Avril 1894.

REVUE PÉDAGOGIQUE

SOUVENIRS D'INSPECTION

L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE

I

Savoir l'orthographe, ce n'est point savoir le français; mais on ne sait vraiment pas le français quand on ne sait pas l'orthographe. La manière dont chaque mot doit s'écrire a été fixée par l'usage et par des règles et, de même que l'unité de langage est un des éléments de l'unité nationale, l'uniformité de l'orthographe est un des éléments de l'unité de la langue. Qu'on puisse simplifier cette orthographe, et qu'il y ait avantage à le faire, c'est une tout autre question. Ce qui n'est guère discutable, c'est que l'élève qui sort de l'école primaire ne doit pas seulement savoir employer les mots de sa langue, mais qu'il doit aussi savoir les écrire. Il peut, il doit même ignorer ce qui est de pure curiosité, lui dont les connaissances resteront nécessairement pratiques; mais il doit posséder ce qu'on pourrait appeler une orthographe *suffisante*.

Cette nécessité de savoir l'orthographe une fois constatée, on peut se demander si la dictée, qui a été jusqu'ici le principal, sinon le seul moyen de l'enseigner, est un exercice vraiment efficace, et s'il n'y aurait pas des procédés spéciaux, plus sûrs et plus prompts, pour atteindre le résultat désiré. Il semble bien, ce qui n'a pas été assez remarqué, que la dictée soit plutôt, du moins en ce qui concerne l'orthographe, un moyen de constater et de vérifier ce que l'élève sait, qu'un procédé pour lui apprendre ce qu'il ne

sait pas. L'élève qui écrit sous la dictée se trouve en face d'un mot qu'il ne connaît pas, ou qu'il connaît, mais sans savoir comment ce mot s'écrit; que va-t-il faire? Il se décidera au hasard. S'il l'écrit bien, c'est chez lui pure chance et non œuvre de réflexion, il l'oubliera vite; s'il l'écrit mal, il ne connaîtra sa faute que lorsque le maître fera épeler et corrigera la dictée. Mais voici la conséquence. Ce mot mal écrit aura pris pour lui une forme fixe, c'est une image qui lui restera dans l'esprit et dont il aura de la peine à se défaire. D'autre part, surtout, il aura donné les mêmes soins aux mots qu'il a déjà écrits cent fois, et qu'il connaît bien, qu'à ceux qu'il écrit pour la première fois et qu'il ne connaît pas; et par suite, que de temps perdu! S'il laisse une, deux ou trois fautes dans sa copie, c'est uniquement à lui apprendre comment s'écrivent un, deux ou trois mots qu'aura servi tout l'exercice; et s'il arrive qu'il ne fasse pas de fautes, ce qui ne doit pas être rare dans les cours moyen et supérieur, avec des textes faciles et usuels, les seuls qu'on doive lui proposer, n'est-il pas vrai qu'au point de vue de l'orthographe, tout au moins, l'exercice de la dictée aura été stérile? Sans doute, l'étude du texte dicté peut donner lieu à d'autres enseignements; mais alors il ne conduit plus au but proposé, qui est la connaissance de l'orthographe.

Aussi voit-on des élèves qui n'ont fait aucune faute dans les nombreuses dictées par lesquelles ils se sont préparés à l'examen du certificat d'études et qui n'en échouent pas moins, parce qu'ils ont eu à y écrire des mots que les hasards de la lecture et de la dictée ne leur avaient pas offerts. Que faut-il en conclure? C'est qu'une fois que l'élève sait comment un mot s'écrit, il suffit de le lui faire écrire de loin en loin pour s'assurer qu'il ne l'a pas oublié, mais que chaque exercice nouveau devrait amener pour lui des mots nouveaux et ajouter des connaissances à celles qu'il possède déjà. Ce résultat ne peut être obtenu qu'avec des exercices spéciaux d'orthographe, portant sur des mots choisis *ad hoc*, c'est-à-dire par des procédés tout autres que ceux qui sont généralement suivis.

Quels seront ces procédés?

Je remarque d'abord qu'il y a deux sortes d'orthographe: l'orthographe usuelle, celle que donne le dictionnaire, et l'orthographe grammaticale, celle qu'enseigne la grammaire. La

première a pour objet la manière dont s'écrit le mot, indépendamment de sa fonction ; la seconde, les variations qu'il subit par suite du rôle qu'il joue dans la phrase. Occupons-nous d'abord de la première.

Il est des mots dont l'orthographe a été déterminée par la manière dont ils ont été formés : souvent alors cette orthographe est soumise à des règles qu'il ne faut pas manquer de donner aux élèves, parce qu'il est inutile de leur faire apprendre un grand nombre de fois, c'est-à-dire pour chaque mot, ce qu'il suffit qu'ils apprennent une fois, pour tous les mots d'une famille entière. Mais il en est aussi, et c'est le plus grand nombre, pour lesquels il est impossible de donner aucune règle : c'est l'usage et le caprice qui seuls ont décidé de la manière dont ils doivent s'écrire. Ici l'orthographe n'est qu'une habitude, et l'habitude, on le sait, est le résultat de la répétition. On ne saurait donc la faire contracter aux enfants de trop bonne heure. C'est pourquoi le maître enseignera l'orthographe dès la première entrée de l'enfant à l'école. Elle est, en effet, à la portée des plus jeunes et n'exige d'eux qu'un peu d'attention. Il fera de l'orthographe avec eux en même temps qu'il leur apprendra à lire. C'est une étude qui s'allie très bien avec la lecture au tableau noir, dont elle a même l'avantage de rompre la monotonie. Quand les mots ou les petites phrases qui font l'objet de la leçon de lecture ont été lus une première fois, retournez le tableau et faites épeler de mémoire ce qui vient d'être lu : les élèves remarqueront les différentes lettres dont chaque mot est composé. A une seconde lecture, ils s'appliqueront à en bien saisir la succession et leur attention se fixera ; la mémoire des formes perçues par les yeux se joindra à la mémoire des sons entendus par l'oreille, et le concours des deux sens gravera plus profondément chaque lettre dans leur esprit. Après la lecture, faites reproduire sur l'ardoise ou sur un cahier, en lettres italiques, les mots qui auront été épelés et lus et que vous aurez eu soin d'écrire avant la classe sur le tableau noir : c'est un troisième sens auquel vous ferez appel et qui aidera les deux autres, car on se met les mots dans la main comme on se les met dans l'oreille ou dans les yeux ; et la preuve, c'est que souvent, pour ne pas faire de faute, il faut n'y pas trop réfléchir et laisser aller sa plume, comme le cavalier qui ne sait pas son

chemin s'abandonne à son cheval, quand celui-ci suit une route qu'il a déja parcourue plusieurs fois.

Je me trompe fort, ou les élèves apprendront ainsi, dès le cours préparatoire, et presque sans s'en douter, l'orthographe usuelle d'un grand nombre de mots. Et comme cette préoccupation de l'orthographe doit être constante, les mêmes exercices ou d'autres analogues se continueront dans le cours élémentaire et même plus tard : une leçon de lecture ne devrait jamais se terminer sans que l'attention des élèves ait été appelée sur les mots dont l'orthographe est particulièrement difficile ou irrégulière, sans qu'ils aient eu à les écrire et à les fixer dans leur souvenir.

Ce que je dis de l'orthographe d'usage, je le dirai avec non moins de raison de l'orthographe grammaticale : les élèves doivent également en commencer l'étude en même temps qu'ils apprennent à lire. Dès le cours préparatoire ils peuvent, à propos de la leçon de lecture, apprendre les règles générales de la formation du pluriel dans les noms, du féminin et du pluriel dans les adjectifs, etc. Plus tard, également à la suite de la leçon de lecture, on leur fera remarquer, quand elle se présentera, l'application des principales règles de la syntaxe à *quelque*, à *même*, à *tout*, etc., les variations du verbe dans les propositions subordonnées et l'emploi du subjonctif, l'accord ou l'invariabilité du participe passé, etc., etc. Il est bien peu de leçons de lecture qui ne donnent lieu à des remarques de ce genre ; on les consignera par écrit, comme les mots d'orthographe difficile, après l'exercice oral. Et toutes ces observations qui viendront à propos d'un texte lu, sans que l'élève les attende, le surprendront et le frapperont bien plus que les exemples qu'il apprend dans sa grammaire, en application des règles qu'il vient d'étudier.

Ajouterai-je que c'est dans tous les exercices de la classe, soit oraux, soit écrits, et non pas seulement dans la leçon de lecture, que devra se retrouver cette préoccupation de l'orthographe? Les élèves se laissent trop facilement aller à cette idée qu'ils ne doivent soigner leur orthographe que dans la dictée, qu'ailleurs elle n'est qu'un accessoire dont ils n'ont pas à tenir compte. De là, dans leurs cahiers, ces dictées sans fautes, alors que tous leurs autres devoirs en fourmillent. C'est ainsi que leurs yeux s'habituent à voir des mots mal écrits, et qu'ils perdent à mesure tout le béné-

fice de l'enseignement qu'ils ont reçu d'autre part. Souvent il n'y a pas plus de raison pour qu'ils écrivent mal un mot que pour qu'ils l'écrivent bien, et, s'ils ne l'avaient jamais vu que bien écrit, ils l'écriraient bien de souvenir, tout naturellement et sans même y faire réflexion.

Ce n'est là toutefois que ce qu'on pourrait appeler l'enseignement indirect de l'orthographe; mais cette matière, comme toutes les autres, est susceptible d'un enseignement direct.

II

J'ai dit que la dictée, en ce qui concerne l'orthographe, est plutôt un moyen de vérification qu'un procédé d'étude. Aussi y aurait il avantage, dès le cours élémentaire, et à plus forte raison dans les cours moyen et supérieur, à la remplacer souvent, deux fois sur trois au moins, par des exercices spéciaux d'orthographe usuelle et grammaticale. Voici comment ces exercices pourraient être entendus.

Le maitre, pour chacun d'eux, choisit un certain nombre de mots, dix ou douze, qui présentent quelque difficulté orthographique et dans lesquels il a remarqué que ses élèves ont l'habitude de faire des fautes. Il trouverait au besoin des listes toutes préparées dans la plupart des grammaires et dans des exercices qui les accompagnent; mais il fera mieux de les chercher lui-même en parcourant le dictionnaire, ou d'en faire un recueil en corrigeant les devoirs de ses élèves.

Pour le cours élémentaire, ce seront des mots tout à fait usuels, servant à exprimer des objets que l'enfant connaît, des choses qu'il fait, correspondant par suite à des idées qu'il a, des mots qu'il doit employer journellement : *balle, bille; anneau, cerceau; gâteau, galette ; bataille, lutte ; accroc, raccommoder ; allumer, arriver, barrer, donner, attraper, appartenir*, etc. Pour le cours moyen, ce seront des mots usuels encore, mais qu'il rencontre dans ses lectures plus qu'il ne les emploie dans ses conversations, et qui déjà répondent à des choses de l'ordre moral et à des abstractions : *honneur, défense, adhésion, sympathie, succinct, erroné, opportun, accueillir, assujettir, acquitter, exhumer, exhausser*

et *exaucer; session, assises, jury, verdict*, etc. Dans le cours supérieur, on abordera les mots de formation savante, mais ceux-là seulement qui sont devenus usuels, qu'on rencontre à chaque instant dans le premier journal venu : *anonyme, chronique, télégramme, orthodoxe, thermomètre, philanthropie, autopsie; authentique*, etc. Ici la connaissance de quelques racines grecques et latines ne sera pas sans utilité : on s'abstiendra toutefois de citer les mots grecs et latins dont on ignore le sens et la véritable écriture. Ces mots choisis, le maître les dicte, les fait épeler, les écrit ou les fait écrire au tableau noir, de manière à en graver profondément la composition et comme l'image dans l'esprit de ses élèves.

Si l'exercice devait se borner là, on comprend qu'il serait monotone et fastidieux. Pour y ajouter de la variété et de l'intérêt, le maître fera chercher le sens exact et précis de chacun de ces mots, à mesure qu'on les écrit. Je prends le mot « convalescence », par exemple, qui convient bien au cours moyen. Il ne leur demandera pas ce que c'est que la convalescence, parce que des enfants sont incapables de donner une définition ; mais il dira : « Quand dit-on de quelqu'un qu'il est en convalescence? » Il y a un grand danger que les enfants ne répondent : « On dit de quelqu'un qu'il est en convalescence, quand il n'est plus malade. — Mais alors, quelqu'un qui a été malade, il y a plusieurs années déjà, et qui aujourd'hui se porte bien, est en convalescence? » Ils s'aperçoivent vite que leur réponse n'est pas exacte, et par une série de questions et de remarques, on les amène à dire que, « pour être en convalescence, il faut avoir été malade, être guéri, mais n'être pas complètement rétabli, » etc., etc. On substitue dans leur esprit à une idée vague et mal définie, qui n'est pas une véritable idée, une connaissance précise et exacte, c'est-à-dire une connaissance réelle et vraie. Et comme c'est surtout par des rapprochements et des comparaisons que les choses se distinguent et s'éclairent, on réunira autant que possible, dans un même exercice, soit des mots de même famille, soit surtout des mots correspondant à des objets de même nature, de manière à obtenir un classement d'idées, en même temps qu'un classement de mots.

Ainsi pratiqué, l'exercice ne s'adresse pas seulement à la mémoire, il fortifie et développe le jugement; mais on peut faire

plus encore. Il peut servir aussi à éveiller l'esprit et à développer l'imagination.

Il suffit pour cela de prendre ensuite chacun de ces mots et de s'en servir comme d'un thème sur lequel les enfants s'exerceront à composer des phrases dans lesquelles le mot trouvera sa place, soit comme sujet, soit comme complément. Les programmes depuis longtemps recommandent les exercices d'invention et d'élocution; le vrai est que ces exercices sont encore bien peu pratiqués. De là la difficulté qu'éprouvent les élèves à s'exprimer et à traduire leurs pensées dans une petite composition. Ils n'ont pas été suffisamment rompus à la construction de la phrase, simple d'abord, ne formant qu'une seule proposition; puis composée de deux, de trois propositions, se complétant successivement par l'adjonction de propositions subordonnées, incidentes, circonstancielles surtout, etc. Ils savent souvent ce qu'ils ont à dire et ils ne savent pas le dire. Il en serait tout autrement, s'ils avaient été exercés méthodiquement et progressivement à la composition de la phrase, si même ils étaient habitués à varier la forme de l'expression de leur pensées. Je reprends le mot *convalescence*. Les élèves sont invités à faire chacun une petite phrase dans laquelle ce mot entrera. Tout d'abord il y aura des hésitations; mais bientôt c'est à qui lèvera la main pour demander à dire ce qu'il a trouvé. « Mon père a été malade cet hiver; il est aujourd'hui en convalescence. » Il y a des nuances qu'on peut leur faire distinguer: « il entre en convalescence », « il est en pleine convalescence ». — « Mon frère a obtenu un congé de convalescence. » On peut demander ce qu'il faisait, où il était, quelle est la durée de ce congé, où il doit le passer, etc. « Quand on est en convalescence, il faut prendre des précautions pour ne pas retomber malade. » — « La convalescence est parfois plus dangereuse que la maladie. » Cette dernière phrase est déjà plus générale et plus abstraite, partant plus difficile. Ces phrases n'ont aucune élégance, ce sont des réponses comme celles qu'on peut attendre d'élèves du cours moyen; mais ce sont des phrases après tout, un point de départ, quelque chose qu'on peut améliorer.

A propos du mot *session*, j'ai assisté à la composition de la phrase suivante : « Il y aura, *(quand?)* cette année, (précisez)

dans le mois de juillet, *(où?)* à X..., *(pourquoi là plutôt qu'ailleurs?)* notre chef-lieu de canton, une session d'examen pour le certificat d'études. *(En quoi vous intéresse-t-elle?)*. Je m'y présenterai et j'espère être reçu », etc. Il est même inutile que les phrases soient si longues : l'important, c'est qu'elles disent quelque chose de sensé, qu'elles soient correctes, variées de tournure, et qu'on n'y emploie que des mots propres.

Quand un élève aura composé sur un mot une phrase qui, pour le fond et pour la forme, vaudra d'être retenue, elle sera transcrite sur les cahiers et le mot qui y aura donné lieu sera souligné.

Comme l'orthographe des mots, l'orthographe grammaticale trouvera également sa place dans cet exercice : il sera même bon qu'il ait chaque fois ce double objet. Ici encore il y a lieu de remarquer que toutes les règles de la grammaire n'ont pas la même importance : il en est qu'on applique continuellement, il en est d'autres qu'on n'applique presque jamais. La dictée n'y prend pas garde, ou, si elle a été préparée, parfois même fabriquée de toutes pièces, pour amener l'application de certaines règles déterminées, elle présente alors cet inconvénient d'offrir un texte tourmenté, qui n'est plus français, et dont la transcription ne peut être que préjudiciable aux élèves. Pour leur apprendre l'orthographe, on leur désapprend le français : je ne vois pas bien où est l'avantage. On évitera ce danger et l'on gardera pourtant tout le bénéfice de l'idée, en instituant pour l'orthographe de règles des exercices analogues à ceux qui ont pour objet l'orthographe d'usage. Ces exercices porteront sur des phrases choisies en vue de l'application des règles les plus générales et les plus usuelles, de celles surtout que les élèves violent le plus souvent, sans tomber jamais dans les subtilités ni dans les constructions enchevêtrées. Quand le maître se sera assuré que ses élèves possèdent bien une règle, il n'y reviendra plus. Autant que possible, on fera bien d'emprunter ces phrases à des auteurs littéraires, à des poètes de préférence. La règle se retiendra mieux, si elle est comme liée à un exemple fixé dans le souvenir.

Comme pour l'orthographe d'usage, cet exercice se fera surtout oralement. Cependant, si l'on rencontre un exemple qui vaut

d'être retenu, il sera transcrit sur les cahiers et les mots où se trouve l'application de la règle seront soulignés.

En principe, tout exercice oral doit donner lieu à un devoir écrit. Quel sera le devoir qui suivra cette leçon d'orthographe? Pour l'orthographe usuelle, les élèves auront à copier sur leur cahier les mots sur lesquels a porté la leçon et à faire sur chacun d'eux une phrase nouvelle, autre que celles qui auront été trouvées pendant l'exercice oral; de même, pour l'orthographe grammaticale, ils auront à imaginer des phrases où se retrouve l'application des règles étudiées. Si cependant ils n'en trouvaient pas, ils reproduiraient quelques-unes de celles qui auraient été données comme exemples au cours de la leçon.

Maintenant, récapitulons. A une douzaine de mots et deux règles par exercice, et à deux exercices par semaine, c'est, à la fin de l'année, un millier de mots d'une orthographe difficile sur lesquels l'attention des élèves aura été tout particulièrement appelée, et près d'une centaine de règles (la grammaire n'en a pas autant qui soient réellement usuelles et importantes) qu'ils auront dû appliquer. Je doute que deux dictées de plus par semaine donnent les mêmes résultats.

I. Carré,
Inspecteur général honoraire.

LES GARDERIES D'ENFANTS

AVANT-PROPOS

Comme préface au travail que nous présentons, nous sommes heureux de publier la résolution suivante, prise par l'Académie de médecine dans sa séance du 5 janvier 1894, conformément aux conclusions de l'auteur :

« L'Académie de médecine, considérant :

» 1° Qu'il existe en France un très grand nombre d'établissements dits garderies où sont soignés, pendant la journée, les enfants de moins de six ans;

» 2° Que, sauf dans quelques villes, ces garderies ne sont soumises à aucune surveillance, et que, là où il y a des règlements, ceux-ci sont insuffisants;

» 3° Que cette situation crée un danger permanent pour les enfants admis dans ces établissements;

» Appelle l'attention des pouvoirs publics sur la nécessité de réglementer les garderies d'enfants, en établissant d'une manière précise les conditions et garanties à exiger pour en assurer le bon fonctionnement. »

S'il est une question qui s'impose à l'attention, non seulement des philosophes de profession, éducateurs et médecins, par exemple, mais encore de tous ceux qui, de plus ou moins loin, s'intéressent à l'avenir de l'humanité, c'est certainement la question de la protection de l'enfance.

Et l'on ne saurait y prêter trop d'importance, surtout en notre pays où la démographie constate d'année en année une dépopulation dont les effets ne peuvent être enrayés que par la diminution croissante de la mortalité enfantine.

Or, tout ce qui concourt à l'amélioration du sort des enfants malheureux atteint ce dernier but : la diminution de la mortalité.

C'est ce qui a été compris par les fondateurs des sociétés de secours à l'enfance, si nombreuses actuellement, depuis la *Société d'apprentissage* fondée en 1822, jusqu'à la *Société contre la men-*

dicité des enfants qui date d'hier et que M. Buisson, directeur de l'enseignement primaire en France, a prise sous son haut patronage.

Nous n'ignorons pas non plus qu'en dehors de l'initiative privée, les administrations d'assistance publique rendent aussi des services considérables à l'œuvre de protection de l'enfance.

Enfin, l'admirable loi du 14 décembre 1874 sur la protection du premier âge, due à l'heureuse initiative du Dr Ph. Roussel, le décret de 1882 sur l'organisation des crèches, la loi de 1882 sur les écoles maternelles, témoignent, de la part des législateurs, de notables efforts pour la solution de cette question qui se résume, en somme, dans le perfectionnement physique et moral des générations nouvelles.

Mais, malgré toutes les lois et tous les règlements actuellement existants, malgré les efforts de la charité publique et privée, combien d'enfants restent encore sans abri légal! Combien de ces jeunes êtres, soustraits à toute protection éclairée, végètent dans ces espèces d'établissements qu'on nomme *garderies* ou *maisons de sevrage*, où lois et règlements sont également inconnus, où, dans l'état actuel, le législateur comme l'administrateur restent également impuissants.

En effet, tandis qu'au nom de l'hygiène et de la morale, les écoles maternelles, les crèches, les nourrices sont soumises à un contrôle constant et à une surveillance tutélaire, les garderies, qui pullulent dans les villes industrielles et même dans les campagnes, ne connaissent ni contrôle ni surveillance.

Elles font aux établissements réguliers une concurrence d'autant plus déloyale que le législateur s'est tu à leur endroit et qu'il est impossible ou à peu près de les atteindre, en vertu de l'adage : « La loi permet ce qu'elle ne défend pas ».

Nous pensons que cet état de choses ne doit pas durer. Il importe aux hygiénistes, qui ont le souci de la santé publique, aux législateurs, qui ont le devoir de créer des lois équitables, au gouvernement lui-même, dont la responsabilité est en jeu, de rechercher les mesures nécessaires pour protéger la clientèle des garderies.

Nous démontrerons que la question est grave et vaut la peine qu'on s'y arrête.

D'avance, nous pouvons indiquer quel est l'esprit du travail qu'on va lire. Il se résume dans ce dilemme :

Ou bien les garderies sont inutiles et dangereuses, alors il faut les supprimer.

Ou bien leur existence est indispensable et leur suppression impossible, alors il faut les améliorer.

Nous pensons enfin que cette amélioration ne peut être obtenue que par une réglementation spéciale.

En présentant le résultat de nos recherches, nous avons pour but de résoudre une question qui intéresse au plus haut degré l'hygiène de l'enfance. Nous apportons ainsi notre pierre à l'édification du rempart que dressent les hygiénistes contre les progrès de la dépopulation.

I

État actuel des garderies. — Définition. — Enquêtes sur les garderies. — En province. — A Paris. — Leurs dangers. — Clientèle des garderies.

Les *garderies d'enfants*, qu'il ne faut pas confondre avec les crèches, sont des maisons où l'on reçoit, moyennant une faible rétribution, des enfants âgés de moins de six ans.

On les nomme aussi *maisons de sevrage*, mais cette désignation s'applique surtout à celles qui ne reçoivent que des enfants du premier âge (au-dessous de deux ans).

Enfin ces établissements minuscules sont encore appelés communément *écoles d'enfants*, bien qu'on n'y enseigne rien. C'est ce titre un peu fallacieux qu'on voit souvent inscrit en gros caractères sur des pancartes accrochées aux fenêtres de modestes logis.

Quant à nous, nous conserverons l'expression *garderie* à cause de sa clarté et de sa netteté. Ce mot n'a pas sa place, il est vrai, dans le dictionnaire de l'Académie française, mais il est d'un usage courant pour les personnes qui s'occupent de l'enfance, et il ne peut prêter à aucune erreur d'interprétation.

Pour pénétrer dans une de ces garderies et l'étudier à fond, nous allons profiter d'un de ces incidents dont les journaux quotidiens font mention si fréquemment dans leurs faits divers.

« Dans une garderie tenue par une femme âgée de soixante-neuf ans, une dizaine d'enfants se livraient à leurs ébats, quand l'un d'eux, le nommé Jean P..., âgé de trois ans, poussé probablement par un de ses petits compagnons, est tombé à la renverse dans une cuve d'eau bouillante déposée à terre. La gardeuse, impotente, n'a pu saisir à temps le pauvre petit, qui a été horriblement brûlé et qui est mort dans la soirée, des suites de cet accident, après d'horribles souffrances. Une enquête est ouverte. »

Tel est le récit publié par un journal de province du 15 septembre 1892.

Nous avons été curieux de connaître les résultats de l'enquête, et voici ce que nous avons pu recueillir. La dame X... tient à Calais une garderie d'enfants depuis plusieurs années ; elle n'a jamais sollicité d'autorisation. Elle est actuellement âgée de soixante-neuf ans et se plaint depuis longtemps de rhumatisme. Pénétrons dans son logis, son « école d'enfants », comme elle l'appelle. Il se compose de deux pièces. La première, noire et enfumée, sert de boutique ; on y vend des bonbons, des gâteaux et des jouets ; elle sert également de cuisine et de salle à manger, avec un foyer sans garde-feu. C'est là que sont soignés les enfants, assis, les uns sur un banc, les autres sur quelques petites chaises. L'aération de cette pièce se fait par la porte seulement, attendu que l'unique fenêtre est obstruée par des planchettes couvertes, pour l'étalage, de bonbons, de gâteaux... et de mouches.

La deuxième pièce du logis offre une superficie de 6 mètres carrés et sert de chambre à coucher. Il n'y a pas de lieux d'aisances dans la maison, et le vase qui sert aux enfants reste déposé dans un coin, pendant toute la journée.

Ému d'un pareil état de choses, nous crûmes nécessaire d'appeler l'attention de l'administration préfectorale sur cette question. Le maire de la ville de Calais fut prié par le préfet de faire faire une enquête par la police locale sur l'état des garderies. Nous en indiquons ci-après le résultat, et nous croyons que cette enquête, que nous avons suivie de près, à laquelle nous avons collaboré et dont nous pouvons en conséquence garantir l'exactitude, donne une idée aussi exacte que possible de l'état des garderies, non seulement à Calais, mais partout en général.

Vingt garderies, *qui n'ont jamais eu et qui n'ont jamais sollicité*

d'autorisation, renferment une population de cent quatre-vingt-dix-sept enfants âgés de un à six ans.

Ces enfants appartiennent à des familles ouvrières dont les membres travaillent au dehors; quelques-uns cependant sont des enfants que leurs parents, petits boutiquiers du voisinage, ne veulent pas envoyer à l'école maternelle et qu'ils placent chez des gardeuses pour être tranquilles.

Sur les vingt garderies signalées, quatre sont très bien tenues, quatre ou cinq peuvent être facilement améliorées. Les autres, soit plus du double, laissent absolument à désirer.

Voici quelques rapports concernant ces dernières, qui donnent une idée exacte de ce que valent ces institutions :

Madame X..., âgée de soixante-trois ans, demeurant à Calais. Garderie non autorisée, située au premier étage. La pièce où sont les enfants, au nombre de huit, sert de cuisine et de chambre à coucher. Il n'y a pas de garde-feu. Il n'y a pas de lieux d'aisances.

Madame X..., âgée de quarante-huit ans, non autorisée. La garderie se trouve dans une cave. Il y a six enfants. Pas de garde-feu autour du poêle qui sert à faire la cuisine. Pas d'aération, odeur infecte, pas de lieux d'aisances.

Madame X..., âgée de trente-neuf ans, non autorisée, garde quatorze enfants. La pièce où sont ceux-ci a 20 mètres carrés; elle sert à la fois de boutique où l'on vend toutes sortes de choses : bonbons, gâteaux, fruits, légumes, poisson sec, etc., et de cuisine. Il y a un grand lit dans une alcôve. Il y fait obscur et il s'exhale une odeur nauséabonde qui vous prend à la gorge en entrant.

Nous pouvons arrêter là cette nomenclature; ce qu'il importe de constater, c'est que toutes ces garderies ont toujours trois points communs : la *saleté*, le *manque d'air*, l'*absence de précautions* contre les accidents possibles. Il faut ajouter à cela que la plupart des gardeuses sont des femmes impotentes et incapables, imbues jusqu'à la moelle d'erreurs et de préjugés.

Frappé de cette situation déplorable, nous étions prêt à attribuer à une incurie de l'administration municipale un pareil état de choses; nous pensions que la ville de Calais constituait une exception fâcheuse et que, partout ailleurs, on exigeait des garderies toutes les conditions d'hygiène et de surveillance susceptibles d'assurer la santé et la sécurité des enfants.

Mais il nous a fallu revenir de cette opinion. Après des

recherches multiples, nous avons pu acquérir la preuve que, soit à la ville, soit à la campagne, dans les centres industriels ou dans les bourgades isolées, la plupart des garderies présentent la même incurie, le même défaut de surveillance que celles dont nous avons donné le tableau.

Déjà en 1846, M. F. Marbeau avait été frappé de l'état pitoyable de ces maisons de sevrage. C'est même pour les remplacer ou pour lutter contre leur influence pernicieuse qu'il présenta son premier projet de crèche.

Mais, pour montrer combien cette question mérite d'attirer l'attention publique, nous devons citer en entier le passage qui concerne les garderies dans le mémorable rapport du Dr Th. Roussel sur la protection de l'enfance.

« Un nombre considérable, encore incalculé et inconnu, d'enfants en bas âge sont réunis et entassés par groupes dans ces misérables demeures qui tiennent lieu de crèches et que nous avons déjà mentionnées sous le nom de *garderies et maisons de sevrage*.

Il n'est pas possible, dans les conditions présentes, de connaître l'étendue du mal. Le nombre des maisons de sevrage soumises à la surveillance de la police est considérable, mais il est fort au-dessous du nombre réel. Si l'on en jugeait par certaines parties de la banlieue, on pourrait dire qu'il n'en représente pas la moitié.

Enfin, en y regardant de plus près encore, nous avons pu voir que les établissements connus de la police échappent presque aussi complètement à sa surveillance que ceux qui lui sont inconnus. L'évidence de ce fait apparaît lorsqu'on met en parallèle l'étendue de la tâche à remplir avec le personnel qui en est chargé. La Préfecture de police n'a que deux inspecteurs des maisons de santé du département de la Seine.

L'une des deux circonscriptions compte 544 établissements, au nombre desquels figurent 48 maisons de sevrage dans Paris et 60 dans la banlieue.

L'autre circonscription compte 270 établissements dont 25 maisons de sevrage dans Paris et 40 dans la banlieue. Aussi, pendant notre visite des crèches dans les environs de Paris, nous a-t-il été facile de découvrir des garderies inconnues à la police, et tout ce que nous avons pu constater et apercevoir par la suite nous a donné la conviction que le bienfait de la loi de protection du premier âge serait perdu, pour beaucoup de nourrissons livrés à l'allaitement artificiel dans les pires conditions, si cette loi ne pénètre pas dans ces milieux malsains des garderies et des maisons de sevrage, où, faute de surveillance, tous les règlements administratifs sont impunément violés, en même

temps que les règles de l'hygiène et les devoirs les plus élémentaires de l'humanité. »

Dans une note annexée au rapport, M. le Dr Th. Roussel raconte une visite faite à une de ces garderies par la commission parlementaire.

« Ayant eu l'occasion de surprendre un de ces établissements dans son fonctionnement clandestin, les membres de la commission s'y firent conduire par un inspecteur. Au fond d'une allée, un escalier étroit et humide les conduisit au deuxième étage, sous le toit, dans une pièce étroite et basse où une femme de soixante ans environ paraissait faire une sorte de lessive. Trois lits ou plutôt trois grabats occupaient la plus grande partie de la chambre; deux étaient occupés, l'un par un petit garçon d'environ quinze mois dont la face était livide et qui semblait endormi par un narcotique; il buvait, disait la gardeuse, une potion apportée par sa mère qui travaillait en journée et dont le père, poitrinaire, était à l'hôpital pour n'en pas revenir.

L'autre enfant, à peu près du même âge, était gardé à demeure moyennant 25 francs par mois; il était nourri au biberon avec du lait acheté chez la laitière voisine au prix de 0 fr. 20 c. le litre; il était chétif, blême, de chairs flasques, le ventre développé, les membres grêles, la physionomie sans regard, immobile et couché sur le dos.

Deux autres enfants, un garçon de cinq ans et une petite fille de six à sept ans, qui erraient dans la cour et les escaliers, complétaient la garderie...

Sur cette question : Comment trouvez-vous des enfants à garder au prix de 0 fr. 80 c., lorsque tout près de vous la crèche ne prend que 0 fr. 20 c.? la gardeuse répond :

— Parce que je reçois les enfants de meilleure heure, que je les garde plus tard, que je les prends les dimanches et fêtes, que je ne demande pas d'extraits de naissance ni d'autres papiers, que je n'exige qu'une chose, être payée.

Cette gardeuse a indiqué aux membres de la commission d'autres femmes faisant le même métier qu'elle et qui ont été visitées; toutes étaient inconnues à la police et aucune n'avait d'autorisation [1]. »

Le tableau qui vient de nous être présenté d'une garderie à Paris ressemble fort à celui que nous avons tracé d'un établissement du même genre à Calais. Il est à croire que la situation est la même à l'étranger. « On voit, dit un membre du Parlement anglais,

1. Th. Roussel, Rapport présenté à l'Assemblée nationale au nom de la Commission chargée d'examiner la proposition de loi sur la protection du premier âge. — *Journal officiel* du 27 juillet 1874.

M. Mundella, de pauvres femmes sortant de leurs maisons à cinq heures du matin avec leurs maris pour se rendre au travail et portant dans leurs bras leurs petits enfants, pour les livrer aux gardeuses qui ont coutume de leur faire boire un somnifère pour qu'ils se tiennent tranquilles [1]. »

Ainsi qu'on a pu le constater, les garderies, à Paris, ne peuvent s'établir sans autorisation du préfet de police. Mais, outre que la plupart des gardeuses ont l'habitude de se soustraire à l'obligation de cette formalité, il faut bien avouer avec le Dr Roussel que la précaution est tout à fait illusoire; de telle sorte que la situation actuelle est la suivante : ou les garderies sont libres et elles sont dangereuses, ou elles se soumettent à l'autorisation du Préfet de police et elles présentent une fausse sécurité, puisque la surveillance (administrative et médicale) fait presque complètement défaut.

D'un côté comme de l'autre, il y a un danger contre lequel il faut lutter à tout prix.

Deux catégories d'enfants fréquentent ces établissements. Les uns, appartenant à la première enfance, sont nourris au biberon, ou au petit pot; quelquefois, mais rarement, ils sont nourris au sein par la mère qui vient les voir plusieurs fois par jour.

Les autres sont des enfants de deux à six ans qui, pour des raisons que nous examinerons plus tard, ne vont pas dans les écoles maternelles.

Les premiers sont guettés par tous les maux de la première enfance, qui trouvent dans les garderies un milieu propre à leur éclosion.

Les seconds, les plus grands, sont menacés constamment par les maladies contagieuses, les bronchites, les accidents causés par l'incurie ou l'ignorance.

Les uns et les autres, dans ces établissements où l'air et la lumière font parfois défaut, où les lois les plus simples de l'hygiène sont le plus souvent méconnues, vivent dans l'étiolement et l'anémie.

Ils deviendront, tôt ou tard, les victimes fatales de la misère organique, mère de la tuberculose et de la scrofule, qu'un peu

1. Th. Roussel, *loc. cit.*

d'air, de lumière et de soins éclairés pourraient victorieusement combattre.

II

Doit-on supprimer les garderies? — Pourquoi celles-ci sont préférées aux crèches ou aux asiles. — Leur utilité.

Lorsqu'on envisage les nombreux inconvénients des garderies et en particulier les dangers qu'elles font courir aux enfants qui leur sont confiés, on est tenté de réclamer leur suppression pure et simple.

Mais il faut se demander, également, si une mesure aussi radicale n'amènerait pas plus de désagréments que de réels avantages.

Il faut rechercher, en effet, si ces garderies, telles qu'elles existent à l'heure actuelle, ne présentent pas quelque utilité compensant en partie les défauts dont nous avons parlé.

Si oui, n'est-il pas possible de rendre cette utilité plus grande, grâce à une réglementation judicieuse dont l'hygiène fournirait les éléments?

C'est ce que nous allons examiner.

Pour se faire une idée exacte de l'utilité des garderies (nous voulons parler de celles qui sont bien tenues), le plus simple est de se demander ce qu'il adviendrait de leur clientèle ordinaire si une loi les supprimait.

Plus simplement encore, on peut considérer ce qui se passe lorsque les mères n'ont à leur disposition ni écoles maternelles, ni crèches, ni garderies régulières.

Il faut distinguer, comme nous l'avons déjà fait remarquer, deux catégories d'enfants : les uns, au-dessous de deux ans, appartenant à la première enfance ou, si l'on veut, sachant peu ou pas marcher; les autres, de deux à six ans, pouvant être envoyés dans les écoles maternelles.

Occupons-nous d'abord des premiers, les tout petits, les plus intéressants.

Les mères qui sont obligées, pour gagner le pain de chaque jour, de travailler au loin, qui n'ont à leur disposition ni crèches

ni garderies, sont forcées de laisser leurs enfants en bas âge à la garde de frères ou sœurs un peu plus âgés ou de vieilles femmes infirmes.

Confier ces petits êtres si délicats à des enfants sans force et sans expérience, c'est les vouer à tous les dangers. C'est aussi priver des bienfaits de l'école les frères et sœurs qui les gardent, Dieu sait comment!

Les abandonner aux mains débiles de pauvres vieilles percluses ou infirmes, c'est également tenter la chance. Une chute malencontreuse, une braise qui roule allumée, un vase qui répand dans sa chute son contenu bouillant, tels sont les accidents que racontent si souvent les journaux. Les victimes sont, hélas! ces pauvres petits êtres confiés à des mains trop faibles pour leur venir en aide.

Mais il n'y a pas seulement des accidents à craindre. Les préjugés, les erreurs, la routine sont des causes perpétuelles de danger.

Tantôt pour les nourrir, tantôt pour les calmer, on les bourre de panades indigestes, on les gave littéralement, au moyen d'une cuiller ou d'un fétide tuyau de caoutchouc. Parfois même, celles qui les gardent ne craignent pas d'endormir les vagissements des pauvres petits en les gorgeant d'infusion de pavots.

Voilà ce qui se passe lorsque les enfants sont confiés à des vieilles femmes routinières ou à des fillettes étourdies. C'est également ce qui se passe dans les garderies mal tenues et dangereuses contre lesquelles nous nous élevons.

Mais, heureusement, il y en a d'autres et, à défaut des crèches modèles que nous voudrions voir édifier en grand nombre, il vaut mieux cent fois confier l'existence des enfants à des femmes valides qui *font métier* de les soigner, surtout s'il est permis de les soumettre à une surveillance régulière. Cela vaut mieux que de les abandonner à la garde de gens incapables ou sottement malfaisants.

Mais, dira-t-on, pourquoi, vu les bons effets de la loi Roussel, ne pas obliger les mères qui ne peuvent pas garder leurs enfants avec elles à les confier à des nourrices valides, soumises à la surveillance administrative et à l'inspection médicale?

Parce que toutes les mères ouvrières ne le peuvent pas; parce

qu'il y a parmi les femmes du peuple des catégories plus ou moins fortunées.

L'échelle sociale ne va pas seulement du travail au luxe ou à l'oisiveté, elle part de plus bas, et des échelons nombreux séparent le travail heureux de l'extrême misère. Une mère qui gagne 2 ou 3 francs par jour peut donner de 20 à 30 francs par mois pour soigner et nourrir son enfant. Mais celle qui gagne 1 franc par jour, c'est-à-dire 26 francs par mois, combien peut-elle donner?

N'est-elle pas heureuse de trouver une pauvresse comme elle, qui, pour quelques sous par jour, lui garde son enfant? Au moins, elle peut se dire que les jours de chômage elle n'a rien à débourser.

Le mieux est donc de protéger ces pauvres enfants et d'aider leurs mères, en surveillant avec soin celles qui servent d'auxiliaires.

Mais, nous l'avons dit, il n'y a pas que des enfants en bas âge dans les garderies, ils sont même les moins nombreux.

Occupons-nous donc un peu de ceux qui ont de deux à six ans. Ces derniers, si les garderies étaient supprimées, ne seraient pas en général fort embarrassants pour les parents qui ne veulent pas ou ne peuvent pas les envoyer à l'école. Au village, la grande route ou les champs; à la ville, les rues et les places publiques seraient leurs lieux d'asile. En effet, la loi sur l'instruction obligatoire n'a fixé qu'à six ans l'âge scolaire.

Entre deux et six ans, la liberté est donc complète.

A-t-on eu tort ou raison de ne pas obliger les enfants à fréquenter les salles d'asile?

Loin de nous la pensée de discuter pareille question à propos des garderies. Ce que nous voulons faire ressortir, c'est que la loi d'obligation crée une différence énorme, au point de vue qui nous intéresse, entre les enfants qui ont plus de six ans et ceux qui ont moins.

Il n'est pas possible, en effet, d'admettre que des enfants de plus de six ans puissent être recueillis dans des garderies où rien ne justifie leur présence. Ils doivent, de par la loi, appartenir aux écoles publiques ou privées qui sont actuellement en nombre si considérable, qu'il n'est pas de hameau, si petit soit-il, qui ne possède la sienne.

Les écoles maternelles, au contraire, sont facultatives; il n'en existe pas partout. Dans les villes industrielles même, ces écoles sont la plupart du temps en moins grand nombre que les autres. Il n'y a pas toujours la place nécessaire pour tous les enfants qui se présentent.

Quand elles existent en nombre suffisant, elles sont parfois très éloignées du domicile des parents. Cet inconvénient, à peine sensible pour des écoliers de six à douze ans, peut être considérable quand il s'agit d'enfants qu'il faut tenir par la main et peut même devenir un danger par un temps rigoureux.

Force est donc aux mères qui ont souci de la santé et de la sécurité de leurs enfants, qui sont trop loin des salles d'asile ou qui n'y trouvent pas de place, de confier les enfants à des garderies où elles les savent à peu près surveillés.

Cela ne vaut-il pas mieux que de les laisser à la maison jouer avec les allumettes ou courir dans la rue s'accrocher aux voitures!

Il faut bien l'avouer, d'ailleurs, toutes les garderies d'enfants ne sont pas aussi dangereuses que celles dont nous avons parlé dans le chapitre qui précède.

Il en est qui sont tenues par de braves femmes très propres, très soigneuses, aimant les enfants et remplies pour eux de sollicitude intelligente.

Nous avons vu chez une de ces personnes, qui gardait une douzaine d'enfants, un exemple touchant de ce que peut produire la bonté.

C'était dans un quartier ouvrier qui ne possédait pas la moindre crèche. Dans cette garderie venait deux fois par jour, le matin à huit heures et le soir à deux heures, une pauvre fillette aveugle amenée par sa mère; elle avait trois ans à peine. La brave femme qui la gardait était remplie de soins pour elle, et c'était parmi les autres enfants à qui lui serait le plus secourable.

La pauvrette mêlait sa voix à ce gazouillis si charmant des tout petits. Elle ignorait son mal, elle riait. La mère, pauvre femme abandonnée, gagnait péniblement son pain, mais elle adorait sa pauvre petite infirme et se sentait heureuse de la voir bien soignée pour 20 centimes par jour. Qu'aurait-elle pu faire sans cette garderie bienfaisante? Enfermer la pauvre enfant durant toute une

journée. Se figure-t-on ce que doit être longue la noire journée d'un enfant aveugle?

Non, toutes les garderies ne sont pas mauvaises, toutes ne sont pas dangereuses.

Il y en a d'admirablement bien tenues, qui font penser à la définition de Th. Marbeau : « Les crèches sont des garderies perfectionnées ».

Le rapporteur de la question des crèches au Congrès international de l'enfance s'exprime ainsi :

« Si les crèches étaient plus nombreuses, plus rapprochées des femmes auxquelles elles seraient utiles, peut-être beaucoup de mères se décideraient-elles à nourrir leurs enfants. »

Les garderies bien tenues répondent en partie à ce *desideratum*. Elles sont à la portée des mères, soit près de leur demeure, soit près des usines ou ateliers qui leur fournissent du travail, et ces mères préfèrent, trop souvent, peut-être (mais qui pourrait les blâmer?), à une crèche modèle ou à une salle d'asile située au loin, une modeste garderie qui se trouve sur la route du domicile à l'atelier.

Lorsqu'on dit qu'un des grands mérites de la crèche c'est, pour l'ouvrière, l'habitude de gagner son pain par le travail au lieu de le recevoir par l'aumône, on fait également l'éloge de l'institution des bonnes garderies.

On peut appliquer à celles-ci ce que Th. Marbeau disait au sujet des crèches :

« — Si je m'occupe de mon enfant, qui fera mon ouvrage? dira la mère qui le matin va travailler pour vivre; et si mon ouvrage ne se fait pas, qui me donnera pour subsister et pour faire subsister mon enfant? — Votre mari. — Il est malade..... Il est sans ouvrage..... Il est paresseux..... Il m'a abandonnée..... Il est mort.

Le pauvre n'a pas de rentes, il vit de salaire ou d'aumônes, et mieux vaut travailler que mendier; c'est mieux pour la mère, pour l'enfant, pour la famille, pour le pays; tandis que la crèche garde l'enfant, le travail nourrit et garde la mère. — Comparez deux mères : l'une, pour ne pas quitter son nouveau-né, tend la main aux passants, elle mendie sous la neige et la pluie; l'autre se lève à cinq heures du matin, porte son enfant à la crèche, court au travail, elle revient l'allaiter et retourne à l'ouvrage au moins deux fois dans la journée; le soir, elle reprend le nourrisson, qu'elle porte dans son berceau.

Quelle est celle qui fait le plus de bien à son enfant[1]? ».

En l'absence des crèches, les garderies bien tenues peuvent répondre en partie aux préoccupations des amis de l'enfance. Elles empêchent les enfants de vagabonder, d'exposer leur corps et leur esprit aux dangers de la rue. Elles permettent à leurs mères de leur assurer le pain quotidien et de se relever par le travail.

Grâce à elles, « la grande sœur devient libre et peut suivre l'école au lieu de rester à la maison pour garder ses petits frères pendant que sa mère travaille ».

Nous avons voulu dans ce chapitre et dans celui qui précède établir un parallèle entre les bonnes et les mauvaises garderies en indiquant les avantages et les inconvénients de ces établissements, si nombreux dans nos grandes villes industrielles.

Nous pensons en avoir assez dit pour permettre de conclure. En résumé, les garderies sont sinon indispensables, au moins d'une utilité considérable lorsqu'elles sont bien tenues. Celles qui sont bonnes deviendront excellentes, celles qui sont passables deviendront meilleures par l'observance des règles dont nous parlerons plus loin.

Celles qui sont défectueuses ou nuisibles devront, au contraire, ou changer ou disparaître.

Que faut-il pour atteindre le but que nous poursuivons? Une loi qui soumette toutes les garderies indistinctement à l'obligation d'une autorisation préalable.

Un règlement d'administration publique, qui impose à ces garderies des conditions d'existence et de surveillance nettement déterminées.

III

Crèches et Garderies.

Il n'est pas dans notre pensée de mettre la garderie, œuvre mercenaire, au niveau de la crèche, œuvre de charité, mais nous voulons établir quelques comparaisons utiles à notre sujet.

Il est indispensable en effet de bien marquer la différence qui

1. Marbeau, *Manuel de la Crèche*. Paris, 1886.

existe entre les crèches et les garderies. Les premières sont des établissements de charité publique ou privée; leur but est de garder et soigner les enfants en bas âge dont les mères travaillent hors de leur domicile. Nous avons défini suffisamment les garderies dans le premier chapitre pour qu'aucune confusion ne soit possible.

Entre ces deux sortes d'établissements, il y a un point de ressemblance : le but, au moins pour les enfants au-dessous de trois ans.

Mais il y a des différences sensibles, qui sont les suivantes :

1° Les moyens d'action sont la charité ou l'aumône pour les crèches, la rétribution et le salaire pour les garderies.

2° Les crèches sont des établissements modèles qui participent aux encouragements des pouvoirs publics ; les garderies sont de très modestes maisons dont les directrices vivent bien péniblement.

3° Les règlements autorisent les crèches à recevoir les enfants jusqu'à trois ans; l'usage veut que les garderies les prennent jusqu'à six.

4° Enfin, si l'on peut affirmer avec Th. Marbeau que « les crèches sont des garderies perfectionnées », il faut bien admettre par réciprocité que « les garderies sont des crèches imparfaites ».

C'est cette imperfection même qui constitue dans certains cas un véritable danger, c'est elle qui impose aux pouvoirs publics la nécessité d'une réglementation.

Ce que nous avons dit de l'état actuel des garderies explique suffisamment notre pensée.

Mais, si cela ne suffit pas, faut-il rappeler ce que disait le Dr Brochard en 1866, que « sans compter les enfants assistés, plus de cent mille nourrissons meurent annuellement en France de misère, de faim, faute de soins, faute de surveillance » ?

Faut-il rappeler que l'Académie de médecine mentionnait, commme cause de la mortalité dont les effets pourraient être atténués par le législateur, « le manque d'une loi sur l'industrie nourricière et surtout sur la surveillance administrative et médicale des nourrissons, et la persistance de pratiques vicieuses et de préjugés que l'ignorance entretient sur les soins à donner aux enfants et en particulier sur l'alimentation prématurée » ?

Mais, dira-t-on, les législateurs de 1874, grâce au Dr Th. Rous-

sel, ont répondu à l'Académie de médecine en faisant de la surveillance réclamée par elle la base même de la loi de protection.

Sans doute, il a été fait beaucoup et nous sommes très heureux d'applaudir au succès qui a couronné les efforts de notre vaillant confrère; mais pourquoi s'être arrêté dans cette voie de progrès? Pourquoi surtout avoir laissé hors de la loi toute une catégorie considérable d'enfants, sous le prétexte que, confiés aux gardeuses le matin et repris le soir, ils restent sous la surveillance de la famille?

Singulière surveillance que celle de la pauvre mère qui, pour gagner son pain, toute une journée perd de vue son enfant. Quant à la surveillance des garderies, il suffit de rappeler les exemples cités plus haut : ainsi certaines gardeuses administrent aux enfants une infusion somnifère pour les faire rester tranquilles.

Il n'y a pas seulement, comme dans les crèches, des enfants en bas âge dans ces garderies qu'il faut surveiller, il y a aussi des enfants de trois, quatre et cinq ans, ceux qui habitent trop loin ou qui ne trouvent pas de place dans les salles d'asile. Si la maladie ou la mort, par suite de privations ou de manque de soins, ne les guettent pas avec autant d'âpreté que les premiers, ils n'en sont pas moins sujets à une foule de maux qui mettent constamment leur existence en jeu.

Comment! on prend toutes les précautions nécessaires dans les crèches ou les écoles maternelles contre les dangers de l'encombrement, contre l'extension des épidémies, et on laisserait les garderies agir à leur guise et propager ces épidémies!

Les règlements des crèches imposent la visite médicale régulière, les nourrices ont des médecins-inspecteurs de la première enfance, les écoles maternelles et autres ont des médecins-inspecteurs des écoles. Seules, les garderies peuvent se soustraire à cette surveillance médicale qui est l'essence même et comme la raison d'être de toutes les lois de protection de l'enfance! La loi est muette; il y a dans son silence un danger qu'il faut combattre à tout prix. Ce danger, un exemple personnel le fera toucher du doigt.

En 1892, une épidémie meurtrière de rougeole sévissait dans une école maternelle du Courgain, quartier maritime de Calais. D'accord avec l'inspecteur primaire de la circonscription, l'auteur de ces lignes, médecin-inspecteur des écoles, fit fermer cette école

pendant quelques jours, de façon à permettre un nettoyage complet et une parfaite désinfection.

Qu'arriva-t-il? Les garderies qui se trouvaient dans le quartier au nombre de cinq, et qui comprenaient environ quarante-cinq enfants, virent leur population s'élever en deux jours au chiffre de cent quinze. Au bout d'une semaine, tous les enfants, sans exception, étaient atteints de la rougeole et, comme les conditions hygiéniques étaient déplorables, l'épidémie augmenta d'intensité et fit des victimes de plus en plus nombreuses. Mais le médecin-inspecteur n'ayant pas le droit de visiter ces garderies, il n'y avait qu'à laisser faire.

Avec les crèches, telles qu'elle sont organisées, pareil danger n'est pas à craindre.

Le décret du 26 février 1862 a placé les crèches sous la protection de l'autorité publique, et le règlement du 30 juin de la même année a assuré leur mode de fonctionnement.

L'œuvre admirable fondée par M. Marbeau méritait à tous égards d'être encouragée par les pouvoirs publics. Le ministre d'alors l'avait si bien compris qu'il plaçait les crèches sous la protection directe de l'impératrice. Aujourd'hui encore, cette institution reçoit de nombreux encouragements de l'État, des communes ou de la charité privée.

L'éloge des crèches n'est plus à faire, et s'il est permis d'exprimer un regret, c'est de ne pas voir leur nombre augmenter plus sensiblement.

Cependant, les services qu'elles rendent ne les empêchent pas de se conformer aux prescriptions des règlements.

« Aucune crèche ne peut être établie avant que le préfet n'ait déclaré que le local satisfait aux conditions d'hygiène, et que les personnes qui y seront préposées présentent des garanties suffisantes. » (Article 2 du décret du 26 février 1862.)

Une simple déclaration ne suffit pas, un règlement ministériel détermine d'une manière précise les conditions et garanties exigées.

Les prescriptions de ce règlement n'ont pas, comme on aurait pu le craindre, arrêté l'essor des crèches, elles ont au contraire

donné à cette œuvre une force plus grande en constituant en quelque sorte un « guide pratique des crèches ».

N'y a-t-il pas une anomalie singulière entre la contrainte officielle exercée envers une œuvre reconnue excellente comme la crèche, et la liberté absolue laissée à une institution aussi imparfaite, pour ne pas dire aussi dangereuse, que la garderie?

Comment! voici une œuvre admirable de charité et de progrès : on lui impose un règlement, on lui met des entraves. A côté d'elle se dressent les garderies confiées à des femmes sans instruction, sans expérience, livrées aux préjugés : et c'est à ces dernières qu'on laisse la liberté, sans se soucier de l'usage qu'elles en font!

Aucune raison valable ne saurait justifier cette manière de faire. Qu'on ne vienne pas dire que légiférer sur cette matière et réglementer les garderies serait reconnaître à celles-ci une existence légale non exempte de danger, ou établir à leur profit une concurrence fâcheuse avec les crèches.

Si nous avons rappelé tout à l'heure que ces dernières étaient mises sous la protection des pouvoirs publics, ce n'est pas pour réclamer le même droit en faveur des garderies ; ce serait absurde, et nous préférons réclamer la *protection* pour les crèches et la *surveillance* pour les garderies. On répond à cela que les garderies peuvent être assimilées aux crèches. Mais il faut bien l'avouer, si on voulait en arriver là, autant vaudrait décréter leur suppression. Or, nous croyons l'avoir suffisamment démontré, leur utilité est incontestable; M. Marbeau lui-même les considère comme de précieux auxiliaires de la maternité.

Sans doute nous avons reconnu que la plupart laissent à désirer, particulièrement au point de vue de l'hygiène.

Mais de ce qu'une institution est mauvaise, il ne s'en suit pas qu'on doive *ipso facto* la supprimer. La première chose, au contraire, à tenter, c'est de l'améliorer.

Combien de protestations et de plaintes n'a-t-on pas formulées jusqu'en 1874 contre l'industrie des nourrices ! Cette industrie n'a pas été prohibée pour cela. La loi de protection du premier âge a soumis, au contraire, les nourrices à la surveillance administrative et à l'inspection médicale.

Il est inutile d'insister ici sur les bienfaits de cette loi tutélaire. Qu'il nous suffise de rappeler que, grâce à elle, la mortalité

des nourrissons a diminué considérablement, au point que dans certains départements elle dépasse à peine 10 0/0. Nous sommes loin des 50 et 75 0/0 qu'on accusait autrefois.

Le biberon aussi est nuisible; il n'est pas de société ou de congrès s'occupant de la première enfance qui n'ait protesté contre l'abus qu'on en fait, surtout contre le long tube en caoutchouc dont il est muni. On ne l'a pas supprimé pour cela, on s'est contenté d'en surveiller l'emploi et de le rendre aussi peu nuisible que possible en supprimant le tube malencontreux.

Une bonne nourrice peut rendre d'excellents services, comme un biberon peut avoir ses avantages.

Il en est de même des garderies, qui peuvent être fort utiles, à la condition d'être parfaitement tenues.

Que faut-il pour cela? Une bonne surveillance.

D[r] GUYOT.

(La fin au prochain numéro.)

LA MÉTHODE RUSSE

POUR L'ENSEIGNEMENT DU RUSSE AUX ENFANTS PARLANT UNE LANGUE TARTARE

[Nous avons reçu d'un pédagogue russe, M. Bobrovnikov, directeur de l'école normale de la ville de Kazan, une intéressante lettre, écrite en français, sur la manière d'enseigner la langue nationale aux indigènes qui parlent une autre langue. Nous la publions ci-dessous. — *La Rédaction.*]

M. Perrin, en finissant son très intéressant article, se posait cette question : « Pourquoi ne veut-on pas utiliser la langue maternelle pour mieux enseigner la langue française aux Arabes? » et il répond par la spirituelle comparaison suivante : « En Algérie, l'instituteur ressemble à un joueur de violon qui, ayant quatre cordes sous son archet, en brise une afin de mieux étaler son adresse [1]. »

Pour moi, je crois que c'est la politique mêlée à la pédagogie qui en est la véritable cause, et je vois là une imitation de ce que font les Allemands.

En visitant les écoles arabes et kabyles en 1891, j'ai été frappé de l'infiltration d'une certaine quantité de méthodes allemandes dans les écoles françaises. En Russie, ces méthodes ont autrefois dominé, et en partie dominent encore. Dans l'enseignement de l'arithmétique, par exemple, la méthode de Grube était presque obligatoire il y a dix ans de cela ; dans le grand domaine de l'enseignement des langues vivantes et mortes, les procédés allemands sont encore prépondérants.

Ce que j'appelle « procédé allemand », en ce qui concerne l'enseignement d'une langue vivante, c'est l'idée qu'il est possible et avantageux d'anéantir la langue maternelle d'un peuple annexé et d'y substituer la langue du peuple conquérant. Les Prussiens, après s'être emparés de quelques provinces slaves, ont voulu, par l'intermédiaire des écoles, faire disparaître l'emploi de la langue

---

1. De la manière d'enseigner le français aux indigènes d'Algérie et de Tunisie, *Revue pédagogique* du 15 février 1894.

maternelle des habitants du pays, et ont cru qu'on pouvait le faire par un moyen simplement mécanique : l'enseignement obligatoire et la défense d'employer la langue maternelle dans les écoles. Au moyen âge, les Allemands ont effectivement réussi à germaniser quelques petites peuplades slaves en Poméranie et en Brandebourg[1]; mais je suppose que si cette germanisation réussit alors, c'est que dans ce cas particulier les Allemands apportaient à ces Slaves encore barbares et païens, avec leur langue, la civilisation et le christianisme.

Les procédés allemands qu'on emploie aujourd'hui dans les provinces de Posen et de Silésie, envers des chrétiens plus ou moins civilisés, ne donnent aucun résultat, et la population qui parle la langue slave, dans ces deux provinces, s'accroît en nombre comme le prouvent les dernières statistiques. Un savant allemand, pédagogue distingué, m'a dit avec regret que l'école était impuissante relativement à la germanisation des Polonais, vu que les enfants, dès l'âge de sept ans, savent qu'on songe à les germaniser, et que les femmes polonaises, afin de leur inspirer le patriotisme, leur enseignent quelques chansons polonaises patriotiques avant de les envoyer à l'école.

Après Sadowa et Sedan, tout le monde se figura que non seulement l'Allemagne possédait la meilleure stratégie et les meilleurs généraux, mais encore qu'elle avait la supériorité en toutes choses. On commença à chercher en Allemagne des exemples à imiter. Et c'est ainsi que les procédés et les théories par lesquels les Allemands appuient leur domination dans les provinces de Posen et de Silésie, dans le Schleswig, en Alsace-Lorraine, ont pénétré en Russie et en France.

Mais, chez nous, les pédagogues ne les ont pas adoptés. Ilminsky[2], professeur à l'université de Kazan et directeur de l'école normale de cette ville, était de l'avis qu'il fallait garder les anciennes méthodes russes et se servir des langues maternelles pour l'enseignement des indigènes, comme le faisaient les anciens missionnaires russes.

---

1. Ces deux mots sont slaves : *Poméranie* veut dire « habitant près de la mer », et *Brandebourg* « sombre forêt ».

2. Ilminsky, célèbre orientaliste, est mort en 1891.

Ilminsky était persuadé qu'il fallait s'assimiler les peuplades indigènes non par force, mais en gagnant leur confiance et leur attachement. Si nous disons aux indigènes à l'égard desquels nous sommes les plus forts : « Enseignez-vous vous-mêmes, prospérez le mieux que vous pourrez, adorez le bon Dieu et révérez le tsar chacun en votre langue maternelle, si vous la comprenez mieux, » les indigènes nous aimeront et seront de tout cœur avec nous. Avec le temps, vu la supériorité de la civilisation russe, les indigènes parleront aussi notre langue et entreront dans le cercle de notre civilisation, car, relativement aux droits civils, les lois russes sont les mêmes pour les Russes et les indigènes.

Qu'il me soit permis d'exposer ici en quelques mots la méthode que nous employons pour enseigner la langue russe dans nos écoles indigènes.

Nous commençons par enseigner aux enfants à lire et à écrire leur langue maternelle en caractères russes. Mais avant qu'ils parviennent à lire couramment, les enfants apprennent de vive voix les prières les plus usuelles et quelques récits de l'histoire sainte dans leur langue maternelle; six ou huit semaines après leur entrée à l'école, les enfants commencent à étudier les sons et les syllabes russes qui diffèrent de ceux des langues indigènes. Les exercices pour faire bien prononcer les mots russes continuent pendant toutes les années de l'enseignement et prennent de quinze à vingt minutes par jour. Les exercices systématiques de prononciation doivent être conduits séparément des leçons de langue, parce que ces exercices doivent avoir une suite conforme aux lois phonétiques des deux langues russe et indigène; et les leçons de langue, une autre suite étymologique et syntaxique.

Nous divisons ces dernières en trois cours concentriques.

Le premier cours comprend l'acquisition des mots russes les plus usuels, avec traduction en langue maternelle. Pour aider à retenir les nouveaux mots, nous les disposons en groupes dont chacun contient des mots qui peuvent servir à la description d'un certain objet: par exemple, dans le chapitre *la Chambre* sont énumérés les noms des objets qui peuvent s'y trouver et qui s'y rapportent; dans le chapitre *les Animaux domestiques*, les noms des bêtes dont les paysans sont entourés.

Le premier cours contient deux mille mots, que les enfants apprennent sans difficulté dans l'espace d'une ou deux années.

Chaque leçon commence par la lecture d'une certaine quantité de mots en deux langues (russe et maternelle), et l'instituteur fait d'abord apprendre aux enfants à bien prononcer les mots. Après cinq ou six minutes de lecture, l'instituteur laisse travailler les enfants seuls, et abandonne la division pour vingt minutes, temps qu'il peut donner au profit de quelque autre division. A son retour dans la première division, il exerce les enfants à composer de petites phrases, faites de mots connus. Les enfants doivent d'abord apprendre à former la proposition simple en s'habituant à la combiner en russe, parce que, dans les langues finnoise et turque, l'ordre des mots dans la proposition diffère de celui de la langue russe. Après avoir bien appris à former les propositions simples, les enfants s'exercent à les lier entre elles. Pendant le premier cours, qui est tout à fait pratique, les enfants lisent le livre approprié à la suite grammaticale dans les exercices oraux. Ce livre est imprimé parallèlement dans les deux langues, russe et maternelle, le tout en caractères russes.

Le second cours contient les exercices pour la proposition composée, pour l'emploi des participes, la construction des verbes, etc.

Le troisième cours, c'est le livre avec le dictionnaire. Ce système d'enseignement de la langue russe donne aux enfants la possibilité de l'étudier seuls. Les Tchouvaches, les Tchérémisses, les Mordves ayant tant soit peu appris à lire achètent nos livres, et étudient la langue russe autodidactiquement pendant les longues soirées de l'hiver septentrional.

En visitant les écoles normales d'Alger et de Constantine, les écoles arabes et kabyles, j'ai vu partout combien les maîtres français travaillaient avec abnégation et zèle; mais qu'on me permette de dire ici que les résultats, d'après moi, ne correspondaient pas toujours aux efforts des pédagogues. Quand je leur exposai notre système d'enseignement, et en particulier le procédé qui consiste à écrire les mots de la langue indigène avec des caractères russes, ils me répondirent que cette méthode n'était pas applicable aux Arabes, vu qu'elle pourrait avoir pour résultat d'encourager le développement de la littérature arabe. Je ne le

crois pas : les Arabes garderont leur littérature en caractères arabes, jusqu'au temps où ils posséderont à fond la langue française et pourront en apprécier les charmes.

La défense de se servir de la langue maternelle dans les écoles interrompt le développement intellectuel des enfants; sans le secours de leur langue maternelle, ils peuvent apprendre quantité de mots et de phrases françaises, mais jamais ils ne pourront bien penser en langue française, comme l'observe très justement M. Perrin. Lors de mon voyage en Algérie, j'ai appris beaucoup de choses intéressantes relativement aux écoles. Je suis surtout redevable au très sympathique M. Scheer, alors inspecteur des écoles en Algérie, qui connaissait à fond les langues kabyle et arabe et était tout dévouement à l'instruction des indigènes. Je regrette beaucoup la mort prématurée de M. Scheer, suite d'un voyage dans les montagnes kabyles. Quand je pense aux écoles françaises en Algérie et les compare aux nôtres, j'y trouve toujours des comparaisons utiles à faire. C'est pourquoi je m'adresse à vous, monsieur le rédacteur, pour vous prier de vouloir bien, par l'intermédiaire de votre *Revue*, demander aux professeurs du collège Alaoui de Tunis de publier leur méthode d'enseignement de la langue française. Je suis certain que cela jetterait un nouveau jour sur la question difficile et grave de l'enseignement des indigènes.

21 février-5 mars 1894.

N. BOBROVNIKOV,

Directeur de l'école normale à Kazan.

RÉSULTATS GÉNÉRAUX

DES ÉTATS DE SITUATION DES ÉCOLES PRIMAIRES EN 1892-1893

L'administration de l'enseignement primaire vient d'achever le dépouillement des états de situation de 1892-1893. En attendant la publication des volumes de la statistique quinquennale, qui portera sur l'année 1891-1892, on sera peut-être bien aise de connaître un des résultats de la dernière période. On se rappelle la *Note* publiée ici même par M. Levasseur[1] et qui a eu un si grand retentissement en raison des faits qu'elle signalait et de la grave discussion qu'elle ouvrait.

Voici provisoirement, et sans reprendre cette discussion qui trouvera sa place ailleurs, le relevé du nombre total exprimant la marche de la population scolaire de la France :

ÉLÈVES DES ÉCOLES PUBLIQUES, ÉLÉMENTAIRES ET SUPÉRIEURES
(Non compris les écoles maternelles).

		1891-92	1892-93
Écoles publiques	Garçons	2.355.318	2.343.420
	Filles	1.925.865	1.914.517
	TOTAUX	4.281.183	4.257.937
Écoles privées	Garçons	450.531	456.896
	Filles	824.756	839.282
	TOTAUX	1.275.287	1.296.178
TOTAUX GÉNÉRAUX		5.556.470	5.554.115

Décomposition de l'effectif des écoles privées.

		1891-92	1892-93
Écoles laïques	Garçons	53.955	53.386
	Filles	93.772	90.230
	TOTAUX	147.727	143.536
Écoles congréganistes	Garçons	396.576	403.590
	Filles	730.984	749.052
	TOTAUX	1.127.560	1.152.642

1. *Revue pédagogique* du 15 juin 1892, p. 494.

ENQUÊTE SUR LES IDÉES RELIGIEUSES
DES ENFANTS, EN CALIFORNIE

[La revue américaine *the Pedagogical Seminary*, dirigée par M. Stanley Hall, a publié dans son numéro de décembre 1893, sous la signature de M. Earl Barnes, professeur de pédagogie dans une Université de Californie (*Leland Stanford junior University, Santa Clara County*), un document des plus curieux : c'est le relevé analytique des réponses faites à diverses questions posées à des enfants, dans des écoles (correspondant à nos écoles maternelles, élémentaires et autres) et dans la famille, sur les idées que ces enfants se font à l'égard d'un certain nombre de notions théologiques courantes. Il y a là, tout au moins, une mine de matériaux dans le genre de ceux que réclamait naguère avec tant d'instance M. Bizet dans la *Revue philosophique*. Nous donnons ci-dessous la traduction abrégée des parties pour nous les plus intéressantes de ce document. — *La Rédaction.*]

Les documents ou matériaux sur lesquels la présente étude est fondée sont les suivants :

1° Mille quatre-vingt-onze compositions ayant pour sujet le ciel et l'enfer, faites dans les différentes écoles de Californie par des élèves de six à vingt ans. On leur a présenté les sujets sans commentaire aucun, et ils ont fait leur composition en présence du maître;

2° Seize relations faites par des adultes qui ont tâché de retracer de mémoire les croyances de leur enfance;

3° Vingt-sept études sur de jeunes enfants, faites par des mères et des institutrices, au moyen de conversations portant sur les points suivants :

Dieu. — Où est-il? Que fait-il? Pourquoi ne pouvons-nous pas le voir.

La Mort. — Pourquoi meurt-on? Où va-t-on après la mort?

Le Ciel. — Où est-il? Qui est-ce qui y va? Qu'y fait-on? Qu'est-ce que les enfants y trouveront?

L'Enfer. — Que faut-il avoir fait pour y aller? Comment est-il?

Les Anges. — Que font-ils?

Les Fantômes. — Pourquoi en a-t-on peur?

Les Sorcières. — Que peuvent-elles faire?

La Prière. — Pourquoi prions-nous? Que demandons-nous dans nos prières? Pourquoi n'obtenons-nous pas toujours ce que nous demandons?

Cérémonies religieuses. — Pourquoi célébrons-nous Noël? Pourquoi allons-nous à l'église?

Toutes les variétés de croyances religieuses sont représentées dans ces documents : catholiques, méthodistes, presbytériens, universalistes, chrétiens scientistes, mormons, baptistes, adventistes, spirites, etc.

A deux ou trois exceptions près, les enfants ont traité la question sérieusement, et leurs rédactions témoignent d'un effort sincère pour exprimer des croyances réelles.

Dieu est naturellement, dans la théologie, la figure centrale. Les portraits que font de lui les enfants sont souvent nuageux et vagues, mais plus de la moitié des documents le représentent comme un homme grand et bon. Il est si grand que « en se tenant debout avec les pieds sur le sol, il pourrait toucher les nuages en levant les bras ». C'est « un homme qui a six mains, six pieds, six yeux, » ou « un être énorme, dont les membres innombrables s'étendent sur tout le ciel ». Généralement, c'est un vieillard à la longue barbe blanche, couvert de vêtements blancs flottants; souvent on le représente ayant des ailes et portant une couronne sur la tête. Pour la plupart des enfants, c'est un être bon et bienveillant; rarement il est question de sa sévérité. Mais toute sa personne reste vaporeuse, irréelle et indistincte.

Un grand nombre d'enfants parlent de lui comme pouvant tout faire, étant partout, et sachant toute chose. L'omniprésence semble très difficile à concevoir pour les enfants, et c'est probablement la raison qui leur fait représenter Dieu avec plusieurs têtes et des membres multiples. Une fillette de onze ans dit : « Dieu peut passer à travers le trou d'une serrure, et se faire aussi petit qu'une plume ».

L'omniscience est plus facile à comprendre. « Dieu, dit une fillette, peut voir tout ce que vous faites et entendre tout ce que vous dites, même si vous êtes à l'intérieur d'une maison. » Une autre : « J'ai pensé, et on me l'a dit, qu'il peut voir à travers n'importe quoi, que ce soit du fer, de l'acier, du verre, du bois ou toute autre chose. » Beaucoup d'enfants sentent que Dieu les surveille, et quelques-uns disent : « Il note tout ce que nous faisons ». Un garçon de treize ans ajoute : « Je croyais, quand j'étais petit, que si je n'étais pas sage Dieu me ferait tomber quelque chose dessus pour me tuer ».

Quelques enfants parlent de la toute-puissance, mais ils n'en donnent que peu d'exemples. Une fillette de douze ans dit que « Dieu peut faire un tremblement de terre toutes les fois qu'il lui plaît ». Moins de cinq pour cent des enfants parlent de Dieu comme gouvernant l'univers, faisant croître les choses, et prenant soin de nos besoins matériels.

Le Christ est rarement mentionné, et il n'est presque jamais question de son rapport de Fils à l'égard du Père; lorsqu'il en est parlé, dans un quart des cas ce rapport est renversé, et Dieu est représenté comme le fils du Christ. La Trinité n'est mentionnée que par deux enfants; le Christ n'est qualifié de Rédempteur que par vingt-cinq enfants.

Plus de cinq cents enfants placent le *ciel* dans les nuages ou au-dessus des nuages. Le ciel n'est généralement pour les enfants, jusqu'à douze ans et même au delà, qu'une terre perfectionnée. Une fillette de douze ans en fait cette description typique : « Le ciel est une belle ville, bien haut au-dessus des nuages, où tout est très beau. Je pense que le ciel doit être parfait. Les portes sont de perles, les murs sont en pierres précieuses; une belle rivière tranquille, claire comme

du cristal, coule devant le trône du Roi du ciel. Nos amis qui sont morts, et qui sont allés vivre au ciel, servent Dieu, jouent de la harpe et chantent les louanges de leur Créateur. Les enfants aussi chantent des cantiques et le servent. »

D'autres disent que c'est « l'endroit où vont les bons », ou « l'endroit où est Dieu »; un petit nombre le placent « sur la terre », « tout autour de nous », ou « dans une étoile », ou « dans l'Orient »; l'un dit : « On ne pourrait pas l'atteindre en ballon, tant il est éloigné ».

Pour le plus grand nombre, le ciel est une ville, un palais, une belle maison, un jardin ou un parc. Il a des rues et des portes, des fleurs, des arbres et des oiseaux. Une particularité très souvent mentionnée, c'est que tout y est en or : les rues sont en or, les chemins sont en or, les maisons sont en or, et un gamin affirme que même le pain des anges est en or.

Plusieurs pensent qu'il ne fait jamais nuit dans le ciel, et les opinions sont divisées à peu près par moitié sur le fait de savoir si on y trouve des animaux.

Parmi les habitants du ciel, on nomme en général les anges, puis Dieu, puis les élus, et le Christ : quelques enfants mentionnent aussi les parents morts, saint Nicolas, et les enfants morts avant la naissance.

Les anges et les élus forment en général une même catégorie. Plus de cinq cents enfants disent qu'ils ont des ailes; un nombre à peu près égal les représente comme vêtus de robes blanches; beaucoup d'enfants disent que ce sont des femmes, parce que, ajoutent-ils, ils n'ont jamais entendu parler d'anges masculins. Enfin quelques-uns disent que ce sont des fées, des oiseaux, des fantômes, ou des petits enfants. Plusieurs croient que les anges restent toujours petits; d'autres les montrent avec « des têtes de bébés et des ailes ».

Parfois on rencontre des descriptions précises; ainsi une fillette de treize ans écrit : « Je pense qu'ils portent des robes blanches attachées autour du cou »; et elle ajoute : « Je suppose que les filles et les garçons portent leurs cheveux de la même manière ». Une autre dit : « Je croyais que tous les anges étaient de la même taille, et que même ceux qui au moment de leur mort étaient gras devenaient minces ».

C'est la question des occupations des anges et des élus qui présente le plus de difficultés de détail à la théologie des enfants. Plusieurs disent qu'ils ne savent pas ce que font les anges. Mais la majorité des copies les représente voltigeant, jouant de la harpe et chantant les louanges de Dieu.

Les enfants de douze à treize ans insistent fréquemment sur la monotonie d'une pareille existence. Un garçon de quatorze ans conclut en disant : « Je suppose qu'ils doivent être fatigués de vivre de cette façon; en tout cas, je le serais, si jamais j'allais là ». Un autre un garçon, de dix ans, dit : « Les anges ne restent pas assis tout le temps; ils voltigent une partie du temps et ils sont assis une partie

du temps, et ainsi jusqu'à ce qu'ils soient devenus grands ». Un autre pense qu'ils se promènent, un autre encore qu'ils aident Dieu dans le ciel et les hommes sur la terre, « qu'ils emportent les âmes des morts au ciel, et qu'ils apportent les bébés sur la terre ».

Quelques enfants pensent que les anges travaillent; l'un d'eux suppose qu'ils vont à l'école, « puisqu'ils sont si sages et si patients, » tandis qu'une fillette déclare qu'au ciel les enfants « s'instruisent sans aller en classe ». D'ailleurs il faut reconnaître que le plus grand nombre incline à penser que les anges ne font rien, et cette dispense de travail paraît constituer pour les enfants le principal attrait qu'offre l'existence céleste.

Une des copies décrit les bienheureux « réunis en groupe et causant comme font les gens quand un service à l'église est terminé et qu'un autre doit suivre ». Pour beaucoup, le ciel n'est autre chose qu'un service religieux continuel.

Pour les petits enfants, le ciel est un lieu où l'on ne fait rien, où l'on a tout ce que l'on veut à manger ou pour s'amuser, où l'on est toujours parfaitement heureux; c'est encore un parc où l'on va faire un pique-nique, un réservoir de bonnes choses : aussi un petit garçon trouve-t-il que « Dieu devrait bien lui envoyer quelques-uns des jouets des petits anges qui sont morts ».

On ne peut s'empêcher de se demander si ces deux conceptions du ciel ne sont pas le reflet des dimanches que ces enfants ont connus, journées sévères de contrainte pour les uns, journées de liberté en pleine campagne pour les autres.

Quant aux descriptions du génie du mal et de sa demeure, elles sont plus rares et présentent un caractère d'uniformité dans les détails. La description suivante, que nous fait un petit garçon, peut être prise comme le type du diable généralement admis par les enfants : « Je croyais que le diable avait une tête d'homme avec un long nez crochu, un menton pointu, des oreilles et des cornes de bœuf. Il avait un corps d'homme, une de ses jambes comme celle d'un homme, et l'autre comme celle d'un bœuf; il avait une queue terminée par une boule avec trois pointes; il portait une fourche à trois pointes comme celles de sa queue; il pouvait vomir du feu et avait une langue longue comme celle d'un serpent. » Il est noir ou rouge. Trois ou quatre enfants le considèrent comme un ange tombé, quelques-uns comme un serpent ou un monstre; son rôle est de tenter et de tromper les gens, de les tuer et de les brûler. Il mord, il fait peur aux gens et emporte les enfants. Mais, le plus souvent, c'est simplement un méchant homme qui tente les gens.

L'enfer est situé sous la terre, ou au-dessous de nous. Un enfant le place en Chine, un autre au ciel. C'est un lieu de flammes, une fournaise où règne l'obscurité et où fourmillent des serpents.

Mais l'enfer et le diable tiennent peu de place dans les compositions,

et disparaissent presque entièrement dans les copies des enfants de plus de douze ans.

Dans tous ces systèmes de théologie, les phénomènes naturels ne jouent qu'un fort petit rôle. A peine une fois ou deux il est dit que les étoiles et la lune sont les luminaires du paradis, ou encore que les nuages cachent ou supportent le ciel. Mais en général on n'aperçoit aucune relation entre la hiérarchie céleste et les montagnes, les collines, les plaines, les bois, les déserts, les océans de ce monde. Le tonnerre et les éclairs, la naissance et la mort sont à peine mentionnés. Certainement les enfants de nos écoles ne voient pas Dieu dans ses œuvres.

Pour résumer les idées théologiques des enfants de la Californie, nous pouvons dire : Le monde des esprits s'offre à eux, en général, sous un aspect attrayant; on rencontre très peu d'images sombres et repoussantes; la terreur est inconnue; les idées sont en général vagues, et les dogmes classiques de la théologie sont souvent présentés d'une façon qui montre clairement que l'instruction des enfants, sous ce rapport, a été insuffisante ou nulle.

En général les enfants jusqu'à six, sept ou huit ans, acceptent simplement et reproduisent à peu près littéralement ce qu'on leur a dit: les images, les formes dont ils revêtent leur théologie sont empruntées à leur expérience et aux idées qui leur sont familières; c'est ainsi que pour eux le ciel est un bel endroit où l'on joue, Dieu est une forme plus grave du papa, les anges des compagnons de jeu, et l'enfer un cabinet noir.

De sept à dix ans commencent à apparaître quelques hésitations vagues; mais, sauf de rares exceptions, ces jeunes esprits ne sont pas portés au doute. C'est entre dix et quatorze ans que s'éveille réellement l'esprit critique.

Les enfants alors essaient de raisonner et de rapprocher leur théologie de ce que leur ont appris l'expérience et leurs études.

La forme la plus ordinaire de l'esprit critique apparaît dans l'effort fait par les enfants pour concilier leur expérience et leurs idées théologiques. « Autrefois, dit un garçon de treize ans, je croyais l'air plein de mauvais esprits qui faisaient du mal; mais je ne le crois plus, puisqu'ils ne m'ont pas fait de mal. » Et une fillette de quinze ans écrit : Je ne sais pas comment les gens peuvent rester au ciel éternellement sans rien faire que prier et chanter; mais les gens sont peut-être différents là-haut de ce qu'ils sont ici. Ici, ils ont à penser à d'autres choses encore qu'à Dieu et au ciel, et je suppose qu'il n'en est pas de même là-haut. Leurs plaisirs sont d'une autre nature; ils n'ont pas les choses terrestres pour les tourmenter, ils n'ont aucun désir ambitieux, ni rien de ce qui occupe les gens sur la terre. »

Le simple désir d'exercer le jugement critique semble parfois la seule raison qui puisse rendre compte de certaines questions soulevées. Ainsi un garçon de quatorze ans dit : « Je pensais que le diable et

toutes les autres choses étaient juste comme on dit qu'elles sont dans la Bible, d'où je tirais mes impressions. Mon idée du ciel a changé, et maintenant je pense que le ciel est l'espace; mais, s'il en est ainsi, comment les cieux pourraient-ils s'ouvrir, comme il est dit dans la Bible? » Et un autre garçon de quatorze ans dit : « Il est étrange que lorsque quelqu'un meurt son âme aille au ciel s'il est bon, et que, s'il est méchant, son âme n'aille pas au ciel, et je ne sais pas quel bien cela peut faire à votre âme d'aller au ciel, puisque vous êtes mort et que vous n'en savez rien ».

Les enfants à cet âge essaient aussi de mettre leur théologie en harmonie avec leurs sentiments d'humanité et leur sens de la justice. Un garçon de quatorze ans dit : « Je pense que quand une mère voit son fils rester parmi les méchants (si ces choses-là arrivent), elle ne peut pas se sentir heureuse ». Souvent les enfants de cet âge disent qu'ils ne peuvent croire que les sauvages et les bébés aillent en enfer; beaucoup de ceux qui acceptent la théologie classique concernant Dieu, les anges et le ciel, déclarent qu'ils ne croient ni au diable ni à l'enfer.

Très peu d'enfants manifestent leur incrédulité à l'égard de toute théologie; mais ces quelques déclarations d'athéisme ont un caractère encore plus dogmatique que les assertions des élèves orthodoxes des écoles du dimanche, et on voit qu'elles ont été simplement acceptées telles quelles, des parents ou d'autres personnes. Telle cette fillette de onze ans qui écrit : « Le ciel, ce sont nos chers parents. Le ciel n'aide pas les enfants à grandir, et ce n'est pas lui qui nous donne le pain ni quoi que ce soit; » et encore : « Quand les gens meurent, on les met dans un trou et on met de la terre par-dessus et on les laisse là; et ils ne vont ni au ciel ni autre part, ils restent toujours là au même endroit».

Passé l'âge de quinze ans, les enfants évitent en général de s'expliquer sur ce qu'ils croient actuellement; ils emploient les expressions : « J'avais coutume de croire; » et : « Quand j'étais petit, je croyais ». Si toutefois ils veulent exprimer leurs croyances présentes ils se servent de termes plus abstraits; ils décrivent Dieu comme un grand esprit tout-puissant, et le ciel comme le séjour des bienheureux; les anges sont des esprits célestes, et le diable est la grande influence malfaisante dans le monde. On ne peut s'empêcher de sentir qu'ils ont accepté une abstraction et un nom, et qu'ils ont, pour le moment du moins, mis de côté les questions qui les embarrassaient. Certainement, de quinze à dix-huit ans, le jugement critique ne s'exerce plus sur les questions théologiques avec autant de liberté qu'entre douze et quinze ans.

Au cours de toutes ces dissertations, la Bible est assez rarement invoquée comme une autorité, et, lorsqu'ils la citent, les enfants font preuve d'une grande ignorance des faits bibliques même les plus connus.

Cette étude jette une lumière toute spéciale sur ce que les enfants ont appris à regarder comme des actions bonnes et des actions mau-

vaises. Naturellement, la plupart d'entre eux disent simplement que pour aller au ciel il faut être bon et que ceux qui ne sont pas bons n'iront pas au ciel; mais d'autres désignent d'une façon spéciale les vertus et les vices qui leur paraissent avoir le plus d'importance.

Après la sagesse, la vertu la plus souvent nommée est l'obéissance à Dieu. Puis viennent, par ordre d'importance : « l'observation des commandements », « la croyance en Dieu », « l'amour de Dieu », « la prière », « la confiance en Dieu », et « la véracité ». Moins de un pour cent des enfants mentionnent, comme vertus, « aller à l'église et à l'école du dimanche », « lire la Bible », « observer le dimanche », « travailler assidûment », et « être baptisé ».

Un garçon de quatre ans dit : « Il faut être bon sur la terre et être tranquille », tandis qu'un garçon de dix ans résume ainsi ses idées sur les vertus : « Dieu veut que vous obéissiez à vos parents, que vous fassiez ce qu'ils vous disent; il veut que vous soyez poli pour tous ceux que vous rencontrerez dans la rue ». La carrière d'un honnête homme est résumée en ces termes par un garçon de douze ans : « Un honnête homme s'associera d'abord à une église à titre d'essai; puis il y entrera comme membre. Il travaillera à l'avancement de l'œuvre de Dieu autant qu'il pourra; il secourra les pauvres, il aidera l'église, et probablement il réussira dans ses affaires; il mourra heureux et il ira au ciel. »

Les mauvaises qualités sont ordinairement résumées dans les expressions « être méchant » et « désobéir à Dieu ». Un très petit nombre de péchés formels sont mentionnés; moins de un pour cent des copies parlent de « jurer », de « mentir », de « dire des saletés », de « boire », et de « faire usage du tabac ».

Un garçon de douze ans dit : « Dieu prend au ciel ceux qui ne boivent aucune liqueur d'aucune sorte, qui ne chiquent ni ne fument ». Le garçon qui a résumé, comme on l'a dit plus haut, la carrière de l'honnête homme, décrit ainsi celle du méchant : « Le méchant commence par fumer des cigares, puis se met à boire et à jouer jusqu'à ce que tout son argent y ait passé; il essaiera d'obtenir de l'argent de son père, mais celui-ci ne lui en donnera qu'un peu en lui disant de ne plus jamais revenir. Il s'en va et dépense tout ce qu'il a et vit dans la misère jusqu'à sa mort : cet homme ira en enfer. »

On peut voir, par certaines expressions, quelles sont les sources où les enfants ont puisé leurs idées théologiques. Beaucoup d'entre eux écrivent : « Ma mère m'a dit », ou bien « J'ai entendu dire à l'école du dimanche », ou : « J'ai entendu dire à l'église ». Aucun d'eux n'écrit : « Mon instituteur m'a dit ». Evidemment, la sécularisation de l'école n'est pas restée chez nous un vain mot. Un garçon dit que l'idée qu'il se fait du diable lui vient du théâtre de guignol (*Punch and Judy show*); deux autres disent que leurs idées sur le diable leur viennent des images collées sur des boites de conserves de jambon.

Traduit par Cécile B.

UN ESSAI DE CONFÉRENCES

PRÉPARATOIRES A L'EXAMEN DE L'INSPECTION PRIMAIRE

POUR LES INSTITUTEURS PUBLICS

Le décret du 18 janvier 1893 a admis, sous certaines conditions, les instituteurs publics titulaires à se présenter à l'examen du certificat d'aptitude à l'instruction primaire.

Un certain nombre d'instituteurs candidats à cet examen, moins bien placés pour s'y préparer que les professeurs d'école normale, ont souvent exprimé le désir d'avoir des directions en vue de cette préparation.

A ce propos il y a lieu de signaler la mesure qui vient d'être prise dans le département du Gard.

Des conférences préparatoires à l'inspection primaire ont été organisées dans les conditions suivantes :

Une réunion a lieu chaque mois, le jeudi à deux heures, dans une école de la ville.

Les candidats ont envoyé quelques jours auparavant trois compositions :

1° Un rapport sur une affaire de service, corrigé par l'inspecteur d'académie ;

2° Un devoir de psychologie ou de pédagogie, corrigé par le directeur de l'école normale;

3° Un devoir de législation scolaire, corrigé par l'inspecteur primaire.

L'ordre des travaux de chaque réunion est celui-ci :

1° Compte-rendu des trois compositions et indication des nouveaux sujets à traiter;

2° Leçon orale faite par un des candidats;

3° Explication d'un passage d'auteur incrit au programme.

La leçon et l'explication sont ensuite critiquées et suggèrent des observations aux autres candidats.

Ces conférences fonctionnent à Nîmes depuis le mois de mai 1893; elles ont été suivies par une dizaine d'instituteurs qui s'en sont bien trouvés pour leur préparation.

Il y a là une tentative intéressante, et il nous paraîtrait désirable que des conférences semblables fussent organisées dans toutes les villes où elles pourraient l'être utilement. R. S.

UNE ECOLE CHEZ LES KABYLES

[On nous communique l'extrait suivant d'une lettre écrite à l'un de nos collaborateurs par un instituteur fixé en Algérie depuis plusieurs années. — *La Rédaction.*]

Voilà juste deux mois que je suis à X... Pendant les premiers jours, j'ai trouvé le temps bien long. Maintenant, je commence à m'accoutumer à mon nouveau poste.

Le 15 janvier, le moniteur et moi nous avons ouvert l'école. Les élèves sont venus en classe sans la moindre difficulté. Le premier jour nous n'en avons eu que vingt-trois. Le lendemain il en est arrivé d'autres. Et chaque matin le nombre augmente. Aujourd'hui, nous avons quatre-vingt-deux élèves inscrits. La liste dressée par le cheikh sur l'ordre de M. l'administrateur ne porte que soixante-seize élèves devant fréquenter notre école. Nous en avons donc six de plus, et bien certainement il en viendra encore davantage. C'est la meilleure preuve que les Kabyles ne sont point aussi rebelles qu'on le suppose à l'instruction et à l'éducation qu'on veut leur donner.

J'ai remarqué avec plaisir que la plupart des enfants étaient venus en classe avec des gandouras propres et des burnous bien blancs. Quelques-uns avaient même des calottes neuves. Bien des pères et même des mères n'auraient pas voulu envoyer leurs fils à l'école avec des vêtements sales. Je suis bien persuadé qu'ils n'en font pas davantage pour leur plus grand jour de fête.

Je ne saurais vous dire avec quelle bienveillance quelques pères venaient me présenter leur enfants, qu'ils amenaient pour la première fois en classe. Quelques-uns les accompagnaient jusque dans l'école et ne les quittaient que lorsqu'ils les avaient entendus répondre aux petites questions qui leur étaient posées. Pour le premier jour, je n'ai point vu d'inconvénient à les laisser entrer. Bien souvent il n'en faut pas davantage pour gagner leur estime et leur confiance. L'un d'eux, qui connaissait un peu le français, indiquait à son fils la manière dont il devait prononcer les mots qui faisaient l'objet de la leçon de langage. Cette extrême sollicitude ne m'a point déplu.

Après la classe, les parents sont tout joyeux en voyant leurs enfants marcher en rangs et faire le tour de l'école. Cela est nouveau et, bien certainement, ces petites choses leur plaisent et les intéressent.

Le matériel scolaire et les fournitures classiques ne sont pas encore arrivés. Actuellement, il n'y a que deux écoles qui viennent d'être pourvues de leurs tables. Comme celle de X... se trouve isolée, l'entrepreneur nous servira les derniers, c'est-à-dire dans trois semaines.

La plupart de nos élèves sont assis sur des bancs que j'ai achetés, les autres se mettent sur le carrelage.

. . . .

Je ne vous dirai presque rien des Kabyles de X... Comme ceux de Z... [1], ils se montrent bienveillants à l'égard de tous ceux qui les traitent avec équité.

Dès les premiers jours, ils m'ont bien accueilli. Il est vrai que beaucoup d'entre eux me connaissaient déjà : « Tu viens nous faire du bien, me disait l'un d'eux, tu verras que nous saurons te récompenser en faisant pour toi tout ce que nous pourrons ». Et, en effet, ils me procurent, souvent sans argent, tout ce que je leur demande.

De même qu'à Z..., ils m'ont déjà réclamé un cours d'adultes. Nous commencerons jeudi prochain.

Les élèves sont dociles et obéissants. Tous fréquentent l'école assez régulièrement. Leurs physionomies me paraissent tout à fait sympathiques. Parmi eux, on trouve des visages roses, des cheveux blonds ou châtains, des yeux gris. Ces élèves me semblent différents de ceux de Z...; ils ont l'air moins kabyle...

---

1. L'instituteur qui écrit cette lettre a enseigné pendant trois ans dans la commune kabyle de Z..., avant d'être envoyé à X... — *La Rédaction.*

LES ÉCOLES ET CLASSES MÉNAGERES

EN BELGIQUE

Organisation générale de l'enseignement. — Depuis quelque temps déjà, l'éducation ménagère a éveillé en Belgique l'attention non seulement des « gens d'école », maîtres et administrateurs, mais encore celle de certains milieux sociaux influents, qu'on appelle les classes dirigeantes. De hautes personnalités de la bourgeoisie et de la noblesse, des membres de la famille royale même, s'y intéressent et forment des comités de propagande de l'école ménagère. Un arrêté royal du 26 juin 1889 a institué à Bruxelles un Comité central de patronage sous la présidence de Mme la comtesse de Flandre. Un autre arrêté (6 juillet 1890) crée des comités provinciaux pour le même objet. L'organisation de ces classes prend chaque jour de nouveaux développements. Elle émane toujours de l'initiative privée ou communale. L'État l'encourage par voie de subsides. Quelques-unes cependant restent complètement indépendantes. Les premières écoles ménagères de la Belgique furent fondées dans les centres industriels du Hainaut : en 1871, l'école de Couillet, créée par le directeur de l'usine de Couillet; en 1875, celle du Boussu, fondée par la commune et annexée à l'hospice Guérin; les écoles de Mont-sur-Marchienne, 1875; de Carnières, 1876; du Châtelet, patronnées par le prince de Caraman-Chimay, gouverneur du Hainaut. Puis vinrent les écoles d'Ypres (1882), de Verviers, de Messines, etc. Mais l'institution prospère surtout depuis que l'État et d'éminentes personnalités la protègent, et elle est entrée dans la période de l'organisation régulière et générale depuis l'envoi de la circulaire du 26 juin 1889, adressée par le ministère de l'industrie aux gouverneurs de province. Cette circulaire, qui contient à la fois l'exposé philosophique de la question et le plan organique des écoles et classes ménagères, recommande la création de ces écoles « comme l'une des mesures qui peuvent le plus rapidement améliorer la condition morale et matérielle des classes ouvrières ».

C'est un fait constaté partout que, dans les régions industrielles, le foyer domestique est, pour la jeune fille, rarement favorable à son apprentissage de ménagère, abandonné qu'il est tout le jour par la famille entière, père, mère, filles et garçons, qui sont à l'usine, au charbonnage, à l'école ou dans la rue. Cette mauvaise éducation ménagère, ou plutôt cette absence complète d'éducation, se transmet de génération en génération : c'est comme une tradition familiale, un héritage de désordre moral et matériel qui s'accroît de toutes les

pertes que fait la volonté chaque jour plus impuissante à réagir contre le vice. Et c'est ainsi que le foyer est encore plus déserté aujourd'hui qu'hier, autant par les jeunes que par les vieux, que rien de confortable ni d'attrayant n'y appelle. Tous ceux qui connaissent les villes de fabriques et qui réfléchissent, ne sont pas peu inquiétés à la vue de ces familles qui vivent en nomades, allant de l'usine ou de la mine à la salle du débitant, leur domicile élu. Ce désarroi dans l'organisation de la famille est, chacun le sait, la conséquence de l'organisation actuelle de la grande industrie, maîtresse du marché. Et ce que chacun n'a pas de peine à découvrir, c'est que cette désertion du foyer par la femme est un grand mal, moral et matériel. Le remède semble tout indiqué : faire en sorte que la femme (la fille ou la mère de famille) reste à la maison, et que cette femme soit une ménagère. Sans doute, ce remède a le double mérite d'être facile à comprendre et efficace..... quand on le peut appliquer. Or, cela n'est possible que si tous les membres de la famille adulte ne sont pas forcés, par l'impérieuse nécessité, de rapporter un salaire pour vivre. Il faut bien reconnaître que l'industrie contemporaine, avec ses chômages et le bas prix de la main-d'œuvre dans les spécialités, qui ne sont que des fragments de métiers, impose de dures conditions d'existence aux ouvriers de la fabrique et de la mine.

Maintenant, on ne peut méconnaître que les habitudes de désordre, l'ignorance et l'apathie viennent aggraver leur misère. Et c'est sur ces habitudes qu'il appartient aux éducateurs, et à tous ceux que meut le sentiment de la solidarité sociale, d'agir avec conviction, avec persévérance. On comprend que la pensée leur vienne tout naturellement de s'adresser aux femmes, les principaux agents d'ordre ou de désordre dans les maisons.

En exprimant nos réserves sur les espérances conçues par les hauts protecteurs de l'éducation ménagère, nous ne voulons, certes, point atténuer le mérite d'une œuvre ingénieuse, pratique et généreuse; mais, comme nous estimons que la véritable cause du mal auquel on veut remédier (l'absence de la femme au foyer du travailleur) doit être cherchée plus haut, dans l'incertitude et l'extrême variation des salaires [1], il nous a paru qu'il serait peut-être excessif et illusoire de voir dans cette utile fondation une réforme démocratique et économique, propre à assurer à l'ouvrier le moyen de vivre de son travail en homme civilisé. Ce n'est point l'école ménagère qui résoudra le problème de la répartition équitable des produits du travail. C'est un palliatif à la misère dont souffrent les masses populaires, mais ce n'est point l'affranchissement qu'elles attendent d'autre part, de la transformation radicale du salariat.

---

1. En 1873, le houilleur à veine (c'est-à-dire chargé de l'extraction) gagnait aisément 10 et 12 francs par jour; le souffleur de verre, le puddleur, tout autant; en 1884, le mineur arrivait à peine à 3 fr. 50 c.

Le grand bien de l'école ménagère, c'est de contribuer à une sérieuse réforme morale en répandant parmi le peuple le goût de l'ordre, de la propreté (qui est une manifestation du sentiment de la dignité). A ce titre, elle intéresse tout le monde, et, en particulier, ceux qui ont la charge de l'éducation populaire.

Il n'y a que deux manières d'enseigner les choses domestiques, ou plutôt deux endroits où elles se peuvent démontrer: à la maison, sous l'œil maternel, en pleine vie de famille — et c'est le meilleur apprentissage, ou à l'école, lorsque le premier mode n'est pas applicable, faute d'un véritable foyer domestique.

A l'école, trois systèmes s'offrent, qui tous sont appliqués en Belgique, avec la plus grande variété d'installation et de répartition des études, et qui sont subordonnés aux besoins, aux ressources du milieu, de la région.

Le premier consiste à commencer l'éducation ménagère à l'école primaire: le deuxième, à la donner dans une classe ménagère annexée à l'école primaire ou à l'école d'adultes; le troisième, à organiser un enseignement domestique complet (ménager et professionnel) dans une école spéciale, distincte de tout autre établissement scolaire.

Le programme primaire ne comprend l'économie domestique que dans les matières facultatives, tandis que les travaux à l'aiguille sont matière obligatoire; mais la loi de 1884 donnant aux communes la faculté d'étendre le programme, l'enseignement de l'hygiène et de l'économie domestique a droit d'entrée à l'école primaire, et le gouvernement encourage l'introduction de ces études.

Le très intéressant rapport de M. Germain, directeur de l'enseignement primaire, adressé au ministre de l'instruction publique, sur les travaux du ménage (1887), renferme sur ce sujet des indications nombreuses et précises, qui ont pris la forme de conseils et de programmes dans la circulaire ministérielle du 1er septembre 1887 (voir le Rapport triennal sur l'instruction primaire, 1885-1887, p. 289).

Nous y relevons cette déclaration essentielle: « C'est évidemment méconnaître la mission de l'école primaire que de vouloir la transformer en école ménagère, en école de cuisine. Les nécessités de l'éducation générale, la diversité des branches obligatoires du programme, le petit nombre d'années de scolarité, la fréquentation irrégulière, la préparation insuffisante des maîtresses, la difficulté d'organiser la pratique des occupations ménagères dans les classes populaires, la dépense à faire : voilà autant de raisons qui s'opposent à ce que l'on enseigne la pratique des occupations ménagères dans les écoles, dont les élèves sont généralement âgées de moins de douze ans. »

Mais il importe pourtant que cet enseignement ne soit pas purement verbal; il faut que ce soit un enseignement de choses. Aussi demande-t-on à l'institutrice de faire des leçons intuitives, démonstratives, pratiques, en face des objets. Le programme proposé à titre d'essai et comme

guide comprend donc, et dès le cours moyen, outre les entretiens familiers et les lectures sur les sujets d'hygiène et d'économie domestique, un choix de petits travaux de ménage à faire à domicile d'après les indications pratiques, l'exemple même donné par l'institutrice à l'école.

« L'institutrice enseignera intuitivement, dit la circulaire-programme, un choix de travaux de ménage. Elle expliquera le travail, le fera elle-même sous les yeux des élèves. Elle engagera celles-ci à l'exécuter à leur tour à leur domicile. Tous les quinze jours, chaque élève rendra compte des travaux pratiques qu'elle aura faits à la maison. »

Suit une liste d'occupations à enseigner : « 1, Nettoyer le fourneau; — 2, préparer et allumer le feu; — 3, nettoyer et arranger une lampe à pétrole; — 4, balayer et laver la cuisine, la chambre; — 5, enlever la poussière; — 6, entretien de la chambre à coucher; — 7, entretien des meubles en bois; — 8, nettoyage des ustensiles de cuisine, de la vaisselle; — 9, lavage de petits objets de lingerie et de toilette; — 10, mettre le couvert. »

A ajouter, pour les écoles de la campagne : « 1, travaux au jardin potager; — 2, conservation des légumes; — 3, soins à donner à la laiterie; — 4, conseils sur la fabrication du beurre, sa conservation; — 5, conseils sur la fabrication du pain. »

Peut-être y a-t-il quelque contradiction à conseiller à l'institutrice de procéder elle-même en classe à certains travaux du ménage, comme le lavage de quelques objets de lingerie, alors qu'il a été expressément reconnu que l'école primaire ne pouvait être transformée en école de ménage, vu l'insuffisance de l'installation, l'étendue du programme d'instruction générale, etc. Dans tous les cas, même avec la plus grande bonne volonté, la maîtresse ne pourra qu'exceptionnellement se livrer à ces exercices pratiques, et, comme la répétition est la condition principale du succès d'un enseignement, mieux vaudrait renoncer tout à fait à la pratique de ces occupations ménagères, sauf pour ce qui regarde l'entretien de la classe et le travail à l'aiguille.

Administration et organisation matérielle. — Au point de vue administratif, les écoles ménagères sont des institutions libres ou des institutions communales. Le personnel est choisi par la commune ou les comités de patronage, et agréé par l'État, dans le cas où celui-ci alloue des subsides. Le principe d'une faible rétribution (5 ou 10 francs) est généralement admis. Quelques-unes, cependant, sont complètement gratuites. La commune ou le comité de patronage fournissent le local, le matériel, l'outillage, et interviennent avec la province dans les frais d'entretien et de traitement. Le ministère de l'industrie accorde deux espèces de subsides : l'un, pour l'acquisition de l'outillage, la moitié des dépenses de l'installation, 200 francs environ; l'autre, une contribution annuelle aux dépenses totales, laquelle est proportionnelle à l'importance de la classe. L'administration estime qu'une classe

ménagère dont l'effectif moyen est d'environ vingt-huit à trente élèves peut subvenir à tous ses besoins avec une somme de 500 à 700 francs; une école, avec 2,000 francs; mais ce dernier chiffre peut varier d'après le nombre des élèves et la localité, car plus il y a d'élèves, plus il faut augmenter le personnel, et la rétribution de celui-ci est plus élevée à la ville qu'à la campagne. Comme installation, une somme de 300 à 400 francs est plus que suffisante pour une classe; une école demande de 500 à 600 francs[1].

La classe a lieu le jour, le soir ou le dimanche, tous les jours de la semaine ou seulement à certains jours fixes. La plus grande latitude est laissée aux organisateurs de l'institution pour leur permettre de combiner les arrangements les plus propres à attirer la clientèle. Cette clientèle, en effet, se compose, pour les écoles ménagères, de jeunes filles de tout âge, à partir de onze ans, appartenant encore aux écoles du jour ou aux écoles d'adultes, ou de jeunes ouvrières travaillant à la fabrique ou chez elles.

Les écoles ménagères annexées aux écoles sont fréquentées par les élèves des cours supérieurs des écoles primaires, à raison de deux demi-journées par semaine (44 semaines par an).

Cette distinction entre la classe et l'école ménagère n'a, du reste, rien de rigoureux, car les élèves des écoles publiques et privées peuvent fréquenter les cours de l'école ménagère, soit le jour, soit le soir (Ixelles).

Enseignement théorique et pratique. — Voici quelques indications sommaires sur le fonctionnement de plusieurs écoles ou classes ménagères que nous avons visitées, et qui représentent les principaux types de l'institution.

Le programme, qui varie suivant les besoins sociaux, la condition sociale de la clientèle (enfants de la classe ouvrière, de la classe bourgeoise), est soumis à l'approbation du gouvernement, qui exerce plutôt par cet examen une manière de tutelle qu'un droit de contrôle.

Il comprend toujours deux parties : l'enseignement théorique (leçons d'hygiène, d'économie domestique, de médecine usuelle); l'enseignement pratique (entretien de l'habitation et du mobilier; — lavage, repassage du linge; — travaux à l'aiguille, coupe et confection de vêtements ordinaires, raccommodage du linge et des vêtements; — cuisine. — Pour les écoles rurales : travaux du potager, soins à donner à la basse-cour.)

Les idées d'ordre et d'économie dominent tout l'enseignement. La couture se rapporte spécialement au raccommodage, et à la transformation de vêtements qui ont servi. La composition des menus varie

1. Ce sont là des chiffres qu'a bien voulu nous communiquer M. E. Rombaut, inspecteur général de l'enseignement professionnel, qui s'occupe de l'œuvre des classes ménagères avec une activité infatigable.

suivant le milieu social auquel appartiennent les élèves. C'est de la cuisine de ménage pauvre, ordonnée, économe, qu'on enseigne dans les écoles fréquentées par la classe ouvrière. L'outillage est, suivant la localité, celui qu'on retrouve dans une famille ouvrière ou bourgeoise. Le menu est soigneusement calculé sur les ressources du ménage. La dépense pour la cuisine d'une famille ouvrière de six personnes est établie à partir de 2 fr. 50 c. Ce menu varie naturellement suivant les saisons; il indique le prix de revient par plat et par convive, et la durée de la préparation de chaque mets. L'élève tient régulièrement son carnet de menus exécutés et consommés à l'école. En regard du menu se trouvent des recettes sur l'un ou quelques-uns des plats qui le composent, et des indications sur la valeur nutritive ou hygiénique des substances employées.

Les carnets que nous avons examinés sont nécessairement de valeur très variable, suivant l'habileté de la maîtresse. La plupart nous ont paru judicieusement entendus. Quelques-uns contenaient bien encore quelques informations trop savantes sur la composition chimique des aliments, qui trahissaient un zèle inexpérimenté. Presque tous témoignaient de bon sens pratique, et se présentaient simplement comme une sorte de *vade-mecum*, de livre d'heures d'une bonne et simple ménagère.

École ménagère d'Anvers. — Une des variétés de la classe ménagère qui nous a le plus intéressée, touchée même, est celle d'Anvers, annexée à l'école primaire de la rue Évrard, où M. l'inspecteur général Rombaut nous avait fait l'honneur de nous accompagner.

Cette école est fréquentée par les enfants de la population ouvrière du port. La classe ménagère a lieu deux demi-journées par semaine pour les jeunes filles de douze à quatorze ans, élèves du cours supérieur de l'école primaire. Le travail est réparti de telle sorte que quatre groupes de huit à dix élèves sont simultanément occupés, le premier au nettoyage de la maison (vitres, escaliers, mobilier, etc.) ou des objets personnels (lampes, chaussures); le deuxième, au lavage et au repassage du linge; le troisième, à la confection d'habits d'enfants et au raccommodage; un quatrième à la cuisine. Au bout de quinze jours de fréquentation, chaque élève a passé par toute la série des occupations. L'année finie, elle a fréquenté le cours ménager quatre-vingt-huit fois (44 semaines). Les jeunes filles sont exercées, comme il convient, à expliquer leur travail pendant qu'elles l'accomplissent. Le jour de notre visite, deux fillettes de douze à treize ans nous ont fait, de la meilleure grâce, les honneurs de la maison. Nous avons conservé un souvenir ému des quelques heures que nous avons passées là. C'est que le spectacle de cette activité de bon aloi, réglée par une institutrice qu'on sentait éprise de son œuvre, avait quelque chose de grave et de charmant tout à la fois.

Le local est simple, un peu nu même. Il ne comprend que les pièces strictement nécessaires : cuisine, salle à manger, buanderie. Les

fillettes sont vêtues pauvrement et proprement. Elles ont l'air de prendre leur besogne à cœur, non qu'elles s'y livrent, d'ailleurs, avec impétuosité, nous avons affaire aux tempéraments paisibles d'écolières flamandes; quelques-unes nettoient les chaussures apportées de la maison, d'autres récurent les marmites et les ustensiles de ménage. Tous ces objets dont on vient de faire la toilette s'alignent avec une harmonie qui eût réjoui le vieil et aimable auteur de l'*Économique*.

Celles qui cousent rapiècent surtout. Nous avons vu entre leurs mains de curieux spécimens de vêtements fort bien raccommodés, ou même confectionnés avec des pièces de tissus disparates. On vise à donner par-dessus tout l'idée de l'économie; aussi s'applique-t-on à enseigner la manière de raccommoder avec la moindre dépense.

Le menu, préparé pour huit convives (les cuisinières elles-mêmes), se composait d'un potage à la laitue, d'une omelette de huit œufs, de riz, d'un plat de rhubarbe, d'eau et de pain, et revenait à 0 fr. 25 c. par personne.

Voici le spécimen détaillé de deux menus:

Menus pour huit personnes.

Durée de la préparation	Désignation des mets	Prix de revient total
3/4 d'heure.	1. Soupe aux poireaux:	
	1kg pommes de terre . . . . . Fr.	» 06
	poireaux	» 03
	4 litres d'eau	» »
	sel, fécule de pommes de terre . . .	» 02
	graisse	» 10
1 heure.	2. Choux rouges:	
	chou	» 10
	1kg pommes	» 09
	120gr cassonnade	» 12
	sel, cannelle, vinaigre	» 04
	graisse, 1/2 verre eau	» 10
	3. Rognon de bœuf:	
	rognon	» 75
	graisse, sel	» 06
	TOTAL . . . . Fr.	1 47
	Soit 0 fr. 18 c. 3/8 par personne	
3/4 d'heure.	1. Potage aux carottes:	
	carottes . . . . Fr.	» 05
	1kg pommes de terre	» 06
	4 litres d'eau	» »
	50gr graisse	» 10
	sel, fécule de pommes de terre . .	» 02
	Report . . .	0 23

1/2 heure. 2. Pommes de terre étuvées :

A reporter . . .	0 23
3^{kg} pommes de terre	» 18
graisse.	» 10
sel.	» 01

3. Harengs frais :

8 harengs	» 24
graisse.	» 05
sel.	» 01
TOTAL. . . . Fr.	» 92

Soit 0 fr. 11 1/2 par personne.

On le voit, la cuisine est moins confortable que celle que la ville de Paris fait enseigner dans ses cours complémentaires, où 60 centimes sont alloués au repas de chaque élève cuisinière. Les types des menus parisiens, on le sait, se composent de deux plats de viande ou poisson et d'un dessert ou légume.

La directrice de cette classe ménagère d'Anvers nous a déclaré que cet enseignement des choses domestiques exerçait sur les jeunes filles une influence morale considérable; que, depuis qu'il est organisé, elles montraient un meilleur esprit à l'école et dans la famille; que les parents accueillaient l'innovation avec reconnaissance. On lui a rapporté mainte fois que des pères se vantent volontiers, au cabaret, des nouvelles qualités ménagères de leurs filles, et qu'ils se portent de mutuels défis sur la supériorité de leurs enfants. « Ma fille sait faire ceci. — La mienne sait mieux encore, etc. » Espérons qu'ils se plairont à l'apprécier de la meilleure façon et au bon endroit, c'est-à-dire en séjournant plus souvent au logis.

L'école ménagère moralisant non seulement les enfants, mais encore les parents, c'est là l'avantage idéal de cet enseignement pratique que se flattent d'obtenir, non sans raison peut-être, les promoteurs et protecteurs de l'institution. Il est vrai que la population de ces pays du Nord a, en général, un esprit calme, docile; les novateurs n'ont pas à craindre ce tour d'esprit, ce tour de langue gouailleur des habitants de nos centres parisiens. Nous avons peine à croire, par exemple, qu'on obtiendrait aisément de nos petites faubouriennes qu'elles apportassent à l'école les chaussures de la famille. Ou alors, il faudrait que l'institutrice fût bien persuasive pour faire accepter le procédé dans ce qu'il a de simple et de touchant. Mais que d'épreuves pour l'apprentie ménagère, exposant, dans le trajet de la maison à l'école, l'humble paire de souliers paternels, plus ou moins usés, aux regards et aux propos narquois des voisins, des passants de la rue et des compagnes de classe!

De même pour le linge. Les petites filles belges apportent à l'école assez facilement, paraît-il, le vrai linge usuel de la maison, vêtements

de travail, chemises, etc. On le lave en commun. Nous concevons de nouveau des doutes sur la possibilité d'obtenir de nos élèves parisiennes, et surtout de leurs parents, ces simples et humbles façons d'agir. C'est bien le cas de dire ici que, chez nous, on aime mieux laver son linge sale en famille.

Le budget annuel de cette classe ménagère ne dépasse pas 300 francs :

Denrées alimentaires	Fr.	175 »
Chauffage, éclairage		50 »
Lavage, nettoyage		40 »
Frais imprévus		10 »
TOTAL	Fr.	275 »

Une école ménagère de Bruxelles. — Nous avons rencontré à Bruxelles, rue Lockenghien, le type complet de l'école ménagère spéciale. L'école, fondée et entretenue par la commune, s'adresse aux jeunes filles qui ont terminé leurs études primaires. Ici, même programme général qu'à Anvers, mais l'organisation intérieure est autre, naturellement, l'école fonctionnant toute la journée. « Les travaux se font par groupes d'élèves. Chaque semaine, les différentes séries cuisinent deux jours et font un lavage et un repassage. Le reste du temps est consacré aux travaux de couture et aux cours théoriques. »

Les élèves-cuisinières s'occupent elles-mêmes, sous la surveillance des institutrices, des achats au marché et chez les fournisseurs; elles sont chargées à tour de rôle de la direction et de la comptabilité du ménage, de la préparation des repas, de la fabrication du pain, du service de la table et des nettoyages. Pendant les cours d'été, elles seront initiées à la préparation des conserves de légumes et de fruits.

Les repas préparés sont servis aux élèves-cuisinières. Ils sont composés, à midi, d'un potage, d'un plat de viande ou de poisson, de légumes et de pommes de terre; le soir, des restes du dîner accommodés, ou d'une préparation simple et économique.

Les élèves peuvent apporter le linge destiné au lavage et au repassage. Au cours de couture, les jeunes filles s'occupent de tous les raccommodages; elles sont exercées au dessin, à la coupe et à la confection de tous les objets de lingerie et des principaux vêtements de femmes et d'enfants.

Les cours sont entièrement gratuits; il y a trois cours par an qui durent chacun environ trois mois : du 1er septembre au 25 décembre; du 1er janvier à Pâques; de Pâques au 31 juillet; ils se donnent tous les jours de 8 h. 1/2 à midi, et de 1 h. 1/2 à 4 h. 1/2.

La clientèle de cet établissement est formée d'enfants de la classe ouvrière aisée, de la petite bourgeoisie (commerçants, employés). Tout l'enseignement est approprié aux besoins spéciaux de cette classe. Ce ne sont point des ouvrières ni des employées de commerce, ni des servantes qu'on a en vue de former. L'école prépare de bonnes

ménagères pour des ménages de travailleurs rangés et gagnant suffisamment pour vivre. Ainsi, la confection ne comprend que des objets simples : layettes, camisoles, pantalons, chemises unies, robes unies. Nous avons relevé quelques menus :

1. Soupe verte ; — carbonnades à la flamande ; — pommes nature.

Dépenses.

Pain, bière	Fr.	» 50
1^{kg},500 de pommes de terre . . .		» 18
légumes pour la soupe		» 10
1^{kg} de viande		1 50
oignons, vinaigre, épices		» 15
graisse		» 05
2^{kg} de pommes de terre		» 24
TOTAL. . . .	Fr.	2 72 : 8, soit 0.34 par personne.

2. Potage aux choux-fleurs ; — fèves ; — pain de hachis ; — pommes de terre :

Dépenses.

Choux-fleurs		» 20
1^{kg},500 de pommes de terre . . .		» 18
1^{kg} de viande		1 20
1 œuf		» 08
épices, pain		» 03
graisse		» 05
1^{kg} de fèves		» 30
épices		» 05
2^{kg} de pommes de terre		» 24
pain, bière		» 50
TOTAL. . . .	Fr.	2 83 : 9, soit 0.31 par personne.

Les élèves font la soupe pour le jardin d'enfants voisin et la servent. Quelques-unes sont engagées comme cuisinières pour les colonies de vacances. Le personnel comprend : une directrice, une maîtrese-couturière, une maîtresse-blanchisseuse, une servante. L'installation se compose d'un rez-de-chaussée distribué ainsi : une buanderie, une salle de bains (deux cabinets), une cuisine, un office, une salle de couture.

L'école normale y envoie ses élèves régulièrement, le jeudi après midi, pour suivre les cours de lavage et de repassage.

École ménagère d'Ixelles. — A Ixelles, rue Sans-Souci, fonctionne depuis 1888 une école ménagère libre, gratuite, où se rendent les élèves des cours supérieurs de quatre écoles communales et de deux

écoles congréganistes, et aussi des élèves libres de douze à seize ans.

Des élèves se succèdent par groupes qui se renouvellent le matin et l'après-midi, et qu'un roulement régulier ramène chaque semaine à une occupation différente. La classe contient trente places. Comme il y a quatre séries de travaux, chaque élève a eu environ dix leçons pour chacune d'elles dans l'année. L'enseignement est donné par deux maîtresses-ménagères appartenant à la classe ouvrière et par une institutrice-directrice. Il dure deux années et porte sur le programme déjà mentionné. Le menu des repas est le même pendant toute la semaine, sauf le vendredi, et change chaque lundi. Il est consommé par les élèves cuisinières et blanchisseuses et par les maîtresses.

Les cours de raccommodage et de repassage se donnent simultanément. Il en est de même pour les cours de lessive et de cuisine.

Une maîtresse tient ce qu'on appelle « la boutique », c'est-à-dire qu'elle vend aux élèves au prix de détail (car on n'enseigne pas, de ferme intention, à faire des provisions) les denrées achetées en gros. Elle est chargée du livre d'entrée et de sortie.

Le linge à laver est fourni par la crèche voisine. On le fait blanchir sur le gazon de la cour. Chaque élève est autorisée, à titre d'encouragement, à apporter, pour les laver et les repasser, trois pièces de linge personnel, sauf les chemises. Les élèves couturières doivent apporter de chez elles les objets à coudre et à raccommoder.

Les dépenses de cette école, dont bénéficient annuellement deux cents élèves, s'élèvent à 4,500 francs.

Ici, l'installation est beaucoup moins bonne qu'à l'école précédente. Le local, situé dans le sous-sol de l'Académie des Beaux-arts, est fourni par la commune et se compose d'une cuisine, d'un réfectoire, d'une salle de classe, d'une salle de repassage. Le menu est bien maigre, bien pauvre. Voici ceux que nous avons relevés :

1. *Menu du 12 avril 1892 :* Soupe aux haricots; — crêpes.

Durée de la préparation	PLATS	INGRÉDIENTS		Prix du plat	
3 heures.	Soupe aux haricots.	1kg pommes de terre	» 13	» 45	» 04
		250gr haricots . . .	» 08		
		60gr graisse	» 09		
		persil, thym, etc. .	» 03		
		500gr oignons . . .	» 12		
		4 litres d'eau . . .	» »		
3 minutes.	Crêpes.	750gr farine. . . .	» 27	» 88	» 07
		beurre	» 06		
		1 œuf.	» 10		
		1/2 litre lait. . . .	» 12		
		120gr sucre	» 15		
		120gr graisse. . . .	» 18		
		TOTAL DU DINER. . . Fr.		1 33	» 11

2. *Menu avec viande :* Ragoût de mouton; — soupe aux pointes d'asperges.

Durée de la préparation	Plats	Ingrédients		Prix du plat	Par élève (13)
2 heures.	Ragoût de mouton.	1kg poitrine	1 30	1 80	» 12
		3kg pommes de terre	» 36		
		thym, laurier . . .	» 05		
		60gr graisse	» 09		
	Soupe aux pointes d'asperges.	1kg pommes de terre	» 13	» 37	» 03
		légumes.	» 15		
		60gr graisse	» 09		
		TOTAL DU DINER. . . Fr.		2 17	» 15

Classes d'adultes à Gand. — Enfin, un troisième type intéressant de l'institution est la classe ménagère d'adultes qui a lieu le soir ou le dimanche, et que fréquentent les jeunes filles qui travaillent chez elles ou au dehors.

C'est certainement aussi un spectacle bien touchant que de voir venir à l'école, le dimanche matin ou le soir dans la semaine, ces pauvres filles, toutes fatiguées qu'elles sont encore du labeur de la semaine ou de la journée, quelques-unes (les houilleuses) toutes noires de la poussière du charbonnage. Celles que nous avons vues à Gand (tisserandes, fileuses, repasseuses), adultes de onze à trente ans, étaient réparties en trois groupes. Les unes, assises sur les bancs de la classe, apprennent à lire, à écrire, à calculer et à coudre; d'autres lavent du linge qu'elles ont apporté de la maison et qu'elles remporteront mouillé; le troisième groupe est à la cuisine. La bonne volonté éclaire tous les visages, si peu jeunes, pour la plupart, malgré leur âge. Ces filles de vingt-cinq, trente ans apprennent à faire la soupe. Depuis si longtemps qu'elles vont à la fabrique avec père, mère, frères et sœurs, elles n'ont pas eu le loisir de rien connaître des plus simples choses du ménage et de l'hygiène. La cuisine est inconnue dans ces milieux, ou se réduit aux préparations les plus rudimentaires : pommes de terre qui cuisent à l'eau sans surveillance, tartines beurrées ou graissées et café noir.

Ces classes sont établies dans les locaux des écoles communales. Celles que nous avons visitées à Gand, au mois de juin, dans trois quartiers différents, étaient toutes pleines (cent à cent vingt élèves par école).

Les frais de personnel sont relativement faibles. Ainsi, l'école ménagère de l'ancienne porte de Sas, à Gand, fonctionne avec le concours de la directrice de l'école primaire, qui reçoit de ce chef un traitement supplémentaire de 200 francs; de deux institutrices, rétribuées chacune à raison de 150 francs, et de deux maîtresses-ouvrières payées 1 fr. 50 c. pour la demi-journée de travail.

Ces trois types fondamentaux : classes ménagères pour les élèves des écoles primaires, classes ménagères pour les adultes, écoles ménagères spéciales, se diversifient suivant les exigences et les ressources locales. Ainsi, nous avons vu à Bruxelles le type combiné de l'école *professionnelle ménagère*, où domine évidemment la préoccupation d'initier les jeunes filles à une profession. Ailleurs, à Marchienne, au Pont, par exemple, la combinaison des caractères de l'école se fait en sens inverse : c'est une école *ménagère professionnelle*. Ici, le but principal est de former de bonnes femmes de ménage intelligentes, industrieuses. L'enseignement dure deux années; il est divisé en trois cours : 1° ménage et cuisine (les élèves passent à la cuisine une semaine sur cinq); 2° lessive et repassage; 3° cours d'ouvrages manuels (tricot, raccommodage, couture et confection des objets simples de lingerie, des vêtements de travail, des robes simples, transformation de vêtements).

L'enseignement théorique, très réduit, comprend des exercices de lecture, de calcul; des leçons sur l'hygiène et l'économie domestique. Une section professionnelle est annexée à l'école ménagère. Elle est formée par des jeunes filles qui, habiles aux travaux du ménage, désirent apprendre la confection, la lingerie, la broderie. Les élèves de cette section travaillent pour le public et touchent une rémunération calculée au prorata du nombre d'heures de travail.

Conclusion. — Si l'on veut juger d'un arbre par ses fruits, encore faut-il attendre que l'arbre soit en pleine vigueur, en pleine maturité. Et ce n'est assurément pas le cas de l'institution, pleine d'espérance, d'ailleurs, des classes ménagères populaires. Sans doute, les organisateurs et protecteurs de l'œuvre se pressent de constater les résultats (que nous appellerons scolaires) au moyen de diplômes décernés aux élèves cuisinières, repasseuses, etc., et d'expositions ménagères. Ce sont là moyens d'émulation, d'encouragement; rien de plus. L'influence de l'école ménagère et ses vrais résultats, la transformation des mauvaises habitudes domestiques de la classe ouvrière et le raffermissement des liens de la famille, ne se peuvent point calculer sur le nombre des brevets et l'exécution correcte des travaux d'école. Si c'est une réforme des mœurs par une meilleure éducation domestique qu'on demande à l'école ménagère substituée, faute de mieux, à l'apprentissage fait au foyer familial, il faut attendre de longues années encore pour juger des conséquences de l'effort tenté aujourd'hui; il faudra voir à l'œuvre, dans leur ménage, les jeunes filles devenues femmes et mères de famille; il faudra voir diminuer la mortalité infantile, par exemple, dont une des principales causes est l'ignorance ou le mépris de l'hygiène domestique; la fréquentation et la prospérité des cabarets; il faudra voir les femmes du peuple rechercher, dans leur toilette, plutôt la propreté et la simplicité que la fausse élégance, les façons prétentieuses, et les couleurs disparates. Mais, pour constater ces heureux résultats, il faut, au préalable,

rendre possible le séjour de la femme dans sa propre maison, car, pour dépenser judicieusement, pour administrer un revenu, la première condition c'est qu'il existe. Et si l'homme, mari, père ou frère, n'est point là pour le fournir, la femme sera bien forcée de reprendre le chemin de l'usine pour s'en procurer un par son propre travail. Avec l'école ménagère telle qu'elle est organisée, nous sommes en face d'une expérience favorablement accueillie par ceux-là mêmes à qui elle doit bénéficier, les pauvres gens, ce qui est déjà d'un favorable augure pour son succès, et, de plus, fort activement et intelligemment conduite, mais dont les avantages espérés ne sauraient être sitôt pris pour des avantages réalisés.

L'organisation de cet enseignement ménager a rencontré et rencontrera encore de grosses difficultés : d'abord, la préparation d'un personnel apte à communiquer ces notions utiles. Les maîtresses manuelles doivent-elles être des institutrices ou de simples ouvrières, des professionnelles? Chacun sait combien, parmi les ouvriers, les meilleurs praticiens sont peu habiles à transmettre leurs idées, leurs connaissances, faute de méthode, et aussi faute de termes pour les exprimer. Avec eux, on retombe dans l'enseignement empirique, la routine. Si l'on s'adresse aux institutrices, on risque d'en rencontrer fort peu qui sachent à fond la pratique des occupations qu'il leur faudra expliquer démonstrativement : le temps ou le goût leur ont manqué pour l'apprendre.

Pour former ce personnel, le gouvernement belge a institué dans les écoles normales de Liège (1884) et de Wavre-Notre-Dame des cours temporaires d'économie domestique théorique et appliquée, à l'usage des institutrices. Ils ont lieu pendant les vacances. Et, pour constater les aptitudes, un diplôme de régente de travaux manuels pour les écoles ménagères a été créé. Déjà à l'école normale, comme chez nous, une place est faite dans le programme d'études à l'enseignement de l'hygiène et de l'économie domestique, avec exercices pratiques de cuisine et de nettoyage (une heure ou une fois par semaine).

L'autre difficulté vient du temps à consacrer à cet apprentissage. La répétition des exercices, l'habitude musculaire de s'y livrer : voilà ce qu'il faut obtenir si l'on veut rendre familière la pratique des occupations ménagères. Inspirer le goût de l'ordre, de l'économie, de la prévoyance, c'est affaire d'influence morale, et ce n'est certes pas la moindre partie de la tâche de la maîtresse; mais faire prendre le pli, donner le tour de main à la cuisinière, à la repasseuse, faire disparaître l'hésitation des mouvements qui n'est pas toujours, surtout en matière d'éducation manuelle, la conséquence de l'hésitation d'esprit, de la mollesse; rendre l'apprentie adroite, enfin, tout cela ne se peut obtenir que du temps et de la répétition des exercices. Or, pour que l'enseignement de l'école ménagère soit réellement efficace, il est nécessaire que les élèves soient exercées fréquemment aux mêmes opérations. Autrement, on reproduit le travail de Pénélope. Mieux

vaut ne faire aucune leçon de cuisine que d'en donner quelques-unes à des intervalles éloignés. La continuité de l'effort, c'est par excellence le principe de l'action féconde. Cette vérité est, du reste, reconnue et proclamée par tous les gens d'expérience, et la circulaire instructive de la direction ministérielle de l'industrie, du 26 juin 1889, qui trace les règles de l'organisation des classes ménagères, prescrit deux cents heures par an comme minimum de temps à consacrer aux leçons et travaux pratiques, soit deux demi-journées par semaine. Mais, en fait, les nécessités du roulement à établir entre les trois ou quatre groupes d'élèves qui composent l'effectif de trente personnes par classe ménagère s'opposent presque partout à ce que chaque élève ait passé effectivement deux cents heures aux travaux domestiques.

Telle qu'elle se poursuit actuellement, avec les variétés qu'elle présente, cette expérience de l'enseignement ménager ne laisse pas que d'offrir un très réel intérêt, et, sans en attendre l'influence sociale et rénovatrice que ses éminents protecteurs se plaisent à en espérer, nous estimons qu'elle méritait bien d'être tentée et généralisée. Nous ne doutons pas qu'elle ne produise d'utiles effets. C'est à coup sûr une bonne œuvre, et il vaut la peine d'en observer l'évolution.

M[me] C. Rauber.

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

LA HOUILLE

ORIGINE ET MODE DE FORMATION DES COMBUSTIBLES MINÉRAUX

La recherche des causes qui ont présidé à la formation de la houille peut, sans conteste, figurer au nombre de ces questions d'intérêt général qui, depuis longtemps posées, ont été soumises aux plus vives controverses ; au nombre aussi de celles sur lesquelles les récents travaux des géologues ont jeté la plus vive lumière; si bien que ce problème peut être désormais considéré comme résolu sans appel; et cela grâce à de remarquables observations dont tout le mérite revient à deux ingénieurs français, M. Grand'Eury, de Saint-Étienne, et M. Fayol, de Commentry. Tous deux en effet, profitant des facilités exceptionnelles offertes par l'ampleur du mode d'exploitation à ciel ouvert des bassins houillers du Centre dont ils étaient appelés à diriger les travaux, ont pu fournir, à ce sujet, une explication si simple et si satisfaisante qu'elle n'a plus trouvé, depuis lors, de contradicteurs sérieux. D'autant mieux qu'appuyée sur des faits bien établis, cette doctrine nouvelle a reçu le sévère contrôle de l'expérience. Bien conduite en particulier par M. Fayol, cette méthode a eu pour effet de reproduire, trait pour trait, dans des bassins artificiels de sédimentation, toutes les circonstances (stratification inclinée et variable des sédiments, allure en chapelet des couches de houille et leur enchevêtrement final avec les vases ou les grès) qui deviennent le trait caractéristique des bassins houillers du Plateau Central[1]; puis de montrer que cette théorie nouvelle, après avoir pris son point de départ dans les gisements lacustres, relativement circonscrits, du Centre, trouvait encore une application plus directe dans ceux si étendus qui constituent, dans le nord, cette grande bande houillère dont font partie les riches bassins de l'Angleterre, de l'Artois, de la Flandre, du Hainaut, du pays de Liège, du Limbourg, de la Westphalie et de la Silésie.

---

1. On trouvera le détail de ces intéressantes expériences dans le grand ouvrage de M. Fayol sur le bassin houiller de Commentry, publié par la Société de l'Industrie minérale, t. I[er], 1890.

A l'aide de toutes ces données et de l'excellence des résultats obtenus, il est devenu facile de reconstituer, jusque dans les moindres détails, les conditions qui ont présidé à la formation de la houille. C'est cette histoire que nous allons entreprendre; mais, auparavant, il convient de revenir quelque peu en arrière, afin d'indiquer le sens et le caractère des opinions généralement admises avant que la moisson de faits précis recueillis par les deux ingénieurs précités soit venue nous éclairer d'une façon définitive sur le mode de transport, d'accumulation, puis de transformation, des végétaux destinés à fournir ce précieux combustible qui seul a rendu possible le développement de l'industrie moderne.

C'est en 1769 que le charbon de terre fit pour la première fois son apparition dans notre capitale, pour compenser la cherté du bois, alors que les forêts, ravagées par un déboisement intensif, ne pouvaient plus suffire aux besoins de l'industrie toujours croissante. On le tirait alors de Newcastle. A cette date, étant donné la compacité de ce charbon fossile qui ne laisse rien soupçonner à l'extérieur de son origine première, et surtout sa distribution constante par couches, le plus souvent très régulières, au milieu de schistes et de grès, on s'accordait pour en faire une dépendance étroite du règne minéral et l'attribuer au groupe des pierres, d'où son nom de *Steinkohle* (charbon de pierre), encore en usage dans les pays de langue allemande. D'autres ensuite, remarquant que cette pierre est combustible, qu'elle dégage en brûlant une odeur bitumineuse et peut fournir par distillation du goudron, ainsi que les gaz éclairants qu'on connaît, n'ont pas craint de la considérer comme étant venue directement du sein de la terre, à la manière de l'asphalte, sous la forme d'émanations hydrocarbonées constituant, tantôt au fond des océans des couches très étendues, tantôt des nappes d'imprégnation au travers de débris végétaux accumulés par les fleuves dans des estuaires. Ce qu'il y a de plus surprenant dans cette théorie, ce n'est pas seulement son invraisemblance, mais ce fait que dans la seconde moitié de ce siècle, l'attribution de la houille à une substance bitumineuse avait encore des partisans [1]. C'est de Jussieu, le « père de la botanique

1. M. Frémy notamment, à la suite de travaux d'analyse considérables sur les tissus végétaux et les combustibles fossiles, avait cru devoir tirer de ses savantes recherches les conclusions suivantes: 1° la houille n'est pas une sub-

française », qui le premier[1], à une époque (1718) où certains esprits mettaient à fuir la vérité autant d'ardeur que d'autres à la défendre, est venu indiquer l'origine végétale du charbon de terre; et cela en faisant remarquer que les empreintes charbonneuses qui l'accompagnent toujours dans ses gisements, appartiennent à de véritables plantes *houillifiées*, dans lesquelles il reconnaissait notamment des fougères inconnues à nos pays d'Europe et dont les analogues devaient être cherchées dans les régions tropicales. Dans ces conditions, pour expliquer la formation de la houille, il devait nécessairement en venir chercher la source dans la zone équatoriale, puis la considérer comme résultat du transport de débris de plantes arrachées à ce pays chaud et charriées par la mer jusque dans nos contrées. Cinquante années plus tard, Buffon, dans ses *Époques de la nature* (1778), exprimait encore avec plus de netteté ce fait avancé par de Jussieu que la houille était toujours le résultat d'un *transport* de végétaux flottés, mais en attribuant cette fois les veines de charbon à l'entraînement par les eaux courantes d'arbres et de plantes développés primitivement sur les îles qui représentaient, au début, la première amorce des continents.

Loin d'être acceptée sans réserve, comme elle doit l'être actuel-

---

stance organisée; 2° les empreintes végétales qu'on y rencontre s'y sont produites, comme dans les schistes, par imprégnation; la houille étant une matière *bitumineuse* sur laquelle les parties extérieures des végétaux se sont moulées facilement. (*Comptes-rendus de l'Académie des sciences*, t. LXXXVIII, 1879.)

Il est pourtant facile de s'assurer, en traitant la houille pulvérisée par la benzine ou l'éther, c'est-à-dire par les réactifs habituels des hydrocarbures, que le goudron, pas plus que les hydrocarbures gazeux qui se dégagent quand on la distille, ne préexistent pas dans ce combustible minéral, car ces dissolvants restent sur lui sans action. Tous ces produits ne se forment donc que pendant la distillation, absolument comme dans le traitement des bois résineux. On est amené de la sorte à reconnaître que le charbon de terre n'est autre chose qu'une *substance végétale minéralisée*: et si, poussant plus loin cet examen chimique, on constate qu'il est essentiellement formé de carbone, d'hydrogène et d'azote avec des traces d'azote, c'est-à-dire des éléments constitutifs des végétaux, on verra que sa composition affirme encore mieux son origine organique. La preuve en est encore fournie par ce fait que les matières étrangères *(silice, potasse* et *soude)*, qui y sont mélangées en faible proportion, et qu'on retrouve (2 à 10 0/0) dans les cendres, sont précisément celles qu'on rencontre dans les végétaux actuels, notamment dans les cryptogames.

1. Antoine de Jussieu, *Examen des causes des impressions de plantes marquées sur certaines pierres des environs de Saint-Chamond, dans le Lyonnais.* Mémoire présenté à l'Académie des sciences en 1718.

lement, cette idée pourtant si simple, qui permet de considérer la houille comme un sédiment, c'est-à-dire comme une *alluvion végétale,* devant son origine au transport de débris de plantes et à leur décomposition ultérieure au sein de l'eau, fut abandonnée pendant la plus grande partie de ce siècle. La raison, c'est qu'à mesure qu'on avançait dans la connaissance des diverses variétés de charbon de terre, on crut remarquer qu'une série continue s'établissait depuis les houilles les plus parfaites, c'est-à-dire les plus riches en carbone, du type de l'anthracite, jusqu'à la tourbe dont la formation est essentiellement actuelle; le terme de transition étant fourni par les lignites, qui représentent, avec leurs fibres ligneuses encore bien reconnaissables, la forme qu'ont spécialement revêtue les combustibles minéraux aux époques secondaire et tertiaire. Dans ces conditions, ainsi que le montre le tableau suivant, la *tourbe*, le *lignite*, les *houilles* et l'*anthracite* représentaient les étapes successives parcourues par les végétaux avant d'arriver à l'état de combustible parfait :

	CARBONE	HYDROGÈNE	OXYGÈNE ET AZOTE
Tourbe.	57 à 65	5.6 à 5	36 à 30
Lignite.	66 à 75	5.4 à 4	28 à 20
Houilles sèches à longue flamme (flambantes)	75 à 80	5.5 à 4.5	19.5 à 15
Houille à gaz.	80 à 85	5.8 à 5	14.2 à 10
Houilles grasses maréchales (charbon de forge)	85 à 89	5.5 à 4	11 à 5.5
Houilles demi-grasses (charbon à coke)	83 à 90	5.5 à 4.5	6.5 à 5.5
Houilles maigres anthraciteuses.	90 à 93	4.5 à 4	5.5 à 3
Anthracite	93 à 97	4 à 2	1 à 0

Dès lors, la houille, assimilée aux couches si régulières de tourbe qui tapissent aujourd'hui le fond plat des vallées de la zone tempérée froide, résultait de l'accumulation et de la transformation sur place des débris d'une puissante végétation développée dans des marais ou des lagunes littorales, à l'ombre des gigantesques cryptogames de l'époque carbonifère; et le rôle pris par les sphaignes et autres mousses hydrophylles dans nos tourbières, était alors rempli par les sigillaires et autres végétaux à racine stigmariée, c'est-à-dire traçante. Conclusion paraissant d'autant plus admissible que, dans les exploitations houillères, nombreux

sont les points où se rencontrent, en station verticale, les tiges de ces végétaux et des prêles géantes (calamites) avec leurs racines encore adhérentes et placées, sous la houille, au travers de schistes qui semblaient représenter l'ancien sol de la forêt houillère.

Bien plus, dans le fer, si répandu au milieu de certains terrains houillers sous la forme de rognons carbonatés aplatis, on voyait une représentation exacte du minerai de fer des marais, alors qu'il n'existe entre ces deux sortes de formations ferrugineuses qu'une analogie très éloignée[1]. Enfin, la belle conservation des empreintes de fougères, d'équisétacées et autres plantes incluses dans les grès qui deviennent, au toit des grandes couches de houille, le véritable herbier de la flore carbonifère, semblait, à son tour, exclure toute idée de transport.

Cela étant, dans cette hypothèse d'une formation tranquille sur place du charbon de terre, on ne pouvait échapper à cette conclusion que la transformation définitive des végétaux en combustible minéral doué d'une pareille compacité et d'une telle richesse en carbone, devenait une œuvre de longue haleine exigeant, avec l'exclusion de l'air, le double concours du temps et de la pression. Étant donné la formation très lente de la tourbe qui, pour constituer une couche d'un demi-mètre, réclame plus d'un siècle, et que de cette épaisseur, une fois convertie par pression en houille, il resterait à peine un cinquième, il est bien certain que, pour former des épaisseurs de quarante à cinquante mètres de charbon comme celles fournies, dans les grands bassins houillers du nord, par la réunion des nombreuses couches qui s'y succèdent, *des centaines de milliers d'années* suffiraient à peine. Partant de ces données, des naturalistes éminents tels que M. Heer, de Zurich, ont cru faire une évaluation modérée en indiquant, pour la formation des houilles dans les seuls bassins du pays de

1. Dans les marais, ce sont des algues microscopiques de la famille des diatomées, appartenant à l'espèce dite *Galionella ferruginea,* qui se chargent, en fixant dans leurs élégantes frustules, avec de la silice, une notable quantité d'hydroxyde de fer, de constituer le minerai bien connu des tourbières *(bog-iron-one)*, tandis que, dans les houillères, la concentration des éléments ferrugineux s'est faite, au minimum d'oxydation, sous la forme carbonatée ou sulfatée, dans un milieu où dominaient des actions réductrices, fournies par la masse de menus débris organiques contenus dans les eaux où se sont déposés les schistes encaissants; si bien que le fer, dans la houille, est toujours à l'état de carbonate, de protoxyde ou de pyrite en brillantes lamelles d'un jaune laiton.

Galles, une durée de *six cent quarante mille ans*[1]. De plus, à ce chiffre, il faudrait ajouter le temps nécessaire au dépôt du millier de mètres des couches encaissantes, dépôt toujours très lent, puisqu'il s'agit de sédiments détritiques accumulés sur le fond de grandes lagunes littorales.

Ce qui forme en effet le trait caractéristique de l'allure des formations houillères, c'est l'alternance maintes fois répétée de bancs de houille d'épaisseur très inégale avec un ensemble de schistes, de grès et de poudingues, alternance indiquant que la formation de la houille a été fréquemment interrompue pour faire place à une sédimentation purement mécanique. Dès lors, pour expliquer une pareille disposition, de fréquentes oscillations du sol devaient être invoquées; une complaisante mobilité de l'écorce étant ainsi posée comme règle, il était naturel d'admettre qu'un sol déprimé, primitivement envahi par des formations tourbeuses, pouvait de temps à autre subir un affaissement l'amenant au-dessous du niveau de la mer, et interrompait, par suite, le développement de la végétation jusqu'au moment où cette lagune se trouvait comblée soit par ces dépôts à fossiles marins si fréquents dans les formations houillères du Nord, soit surtout par les alluvions des cours d'eau affluents. Les plantes pouvant de nouveau s'emparer de ce sol renouvelé par voie d'émersion, alors commençait la formation d'une seconde couche de combustible. C'est ce *processus* bien des fois répété sur le même point qui déterminait à la longue la superposition d'un grand nombre de lits de combustible, et l'épaisseur de chacun pouvait donner la mesure du temps qu'avait duré la phase d'émersion. Tout cela, bien entendu, s'était passé avec une grande lenteur, en exigeant des intervalles de temps considérables. Or, il arrive souvent, et c'est le cas des bassins belges, que sur une même verticale on puisse compter plus de cent couches de houille ainsi superposées, toutes très régulières et nettement intercalées au milieu de schistes et de grès à grain fin, bien stratifié. Rien que ce seul fait enlève toute vraisemblance à cette théorie; non seulement une pareille instabilité dans les lignes de rivage ne saurait être admise, mais si de pareils mouvements avaient eu

1. De Lapparent, *Le rôle du temps dans la nature.* (*Revue des questions scientifiques*, année 1885.)

réellement lieu, il est certain que, malgré leur extrême lenteur, ils n'auraient pas manqué de troubler l'horizontalité des assises ainsi formées.

Et cependant, ce sont toutes ces spéculations qui, pendant de longues années, ont fait force de loi, si bien qu'il en est encore qui persistent à les croire inattaquables; or elles le sont par plus d'un côté. D'abord, partant de ce principe, aujourd'hui reconnu comme absolument faux, que la végétation carbonifère a dû se développer *à la place même* où l'on observe ses restes minéralisés, elles manquent de base. Les plus graves reproches qu'on puisse faire ensuite à cette théorie, c'est d'avoir généralisé quelques points particuliers, sans jamais tenir compte des circonstances topographiques de chaque gisement, qui pourtant, suivant leurs conditions maritimes ou lacustres, ont été nécessairement très différentes; et surtout de n'avoir su tirer aucune lumière de la nature même du charbon de terre, qui semblait demeurer en dehors de tout examen.

Or, c'est précisément dans cette structure intime de la houille que réside le secret de sa formation; et le procédé qui permet de s'en rendre compte est fort simple : il s'agit tout simplement, comme l'a fait observer M. Fayol[1], de jeter un coup d'œil attentif sur ceux des morceaux de charbon qui, si souvent, se présentent constitués, sur les cassures transversales à la stratification, par une série de zones parallèles alternativement ternes et brillantes. Dans ces dernières, d'un noir de jais et de forme lenticulaire, on remarque un réseau de fines veinules où l'emploi d'une loupe permet de reconnaître aisément les contours de cellules végétales; On peut de la sorte s'assurer qu'on a sous les yeux la section d'un tronc aplati de fougère arborescente, ou bien d'une tige de *calamodendron* avec partie médullaire centrale cloisonnée, comprimée souvent à ce point que les deux parties de l'écorce sont presque en contact. D'autres fois, en plaçant sous une incidente convenable non plus la tranche, mais le plat d'une pareille zone de houille, on voit apparaître un moiré particulier annonçant qu'on se trouve cette fois en présence de nervures de feuilles de *cordaïtes*, c'est-à-dire de grands arbres houillers figurant parmi ceux qui ont le plus largement contribué à la formation du combustible minéral.

1. *Bulletin de la Société de l'industrie minérale*. District du Centre, 15 juillet 1883.

En poussant plus loin cette analyse, on parvient à cette importante conclusion, formulée dès 1876 par M. Grand'Eury au début de ses études minutieuses sur les houilles du Centre[1], que le charbon de terre est essentiellement formé de débris végétaux à divers degrés d'altération, tous *posés à plat* et se recouvrant absolument, comme s'ils s'étaient amassés, sur un plan horizontal, dans une situation tellement uniforme qu'on ne peut y méconnaître l'action de l'eau servant de véhicule. Par suite, que la houille est un *produit de flottage* dont tous les éléments, empruntés à la dégradation de pentes boisées, ont été en suspension dans un liquide en repos.

De plus, on a reconnu que tous ces débris n'étaient autres que des fragments de tiges, de rameaux, d'écorces, de racines ou de feuilles appartenant exclusivement aux *espèces terrestres* de la flore carbonifère, et qu'une couche pouvait, à ce sujet, se montrer très complexe au point de vue de la variété de ces éléments, ou très homogène; si bien que certains lits, comme la grande couche de Decazeville, apparaissent uniquement formés d'écorces de Calamodendrons, tandis que d'autres sont surtout faits d'écorces de Cordaïtes. Et ce n'est pas seulement dans les parties brillantes et bien homogènes de la houille qu'on peut faire une pareille constatation; dans celles qui sont ternes, à teinte mate, où l'œil, même armé d'une loupe, ne parvient pas à découvrir la moindre trace d'organisation, cette *structure organisée* du charbon n'est pas moins accentuée, mais ne peut être mise en évidence que par l'emploi successif de réactifs chimiques et du microscope. Un mélange de chlorate de potasse et d'acide azotique concentré, par exemple, permet de dissoudre la matière amorphe qui voile cette structure[2], et de reconnaître que cette substance est de même nature que ces produits de la décomposition complète des végétaux qu'on désigne sous les noms d'acides humique ou ulmique. Le résidu traité par l'alcool et l'ammoniaque se résout ensuite, sous le microscope, en une foule de débris végétaux laissant chacun reconnaître la structure des tissus dont il dérive; si bien que des botanistes exercés comme M. Renault[3] ont pu, non seulement fournir sur l'orga-

1. *Mémoires présentés par divers savants à l'Académie des sciences*, XXVI.
2. L'opération demande à être conduite avec beaucoup de précautions, en raison de la production possible de corps explosifs.
3. *Origine de la houille*, *Génie civil*, t. VI, n° 9, 1884; *Flore fossile de Commentry*, 1885.

nisation des végétaux houillers des données des plus intéressantes, mais déterminer le rôle précis joué par chacun d'eux dans la formation des couches de charbon.

Ce qui donne encore beaucoup d'intérêt à ces nouvelles observations microscopiques, c'est qu'elles sont venues apporter aux conclusions précédemment émises par M. Grand'Eury une pleine confirmation : à savoir que tous ces débris d'écorces, de feuilles, d'éléments de toute nature à structure encore bien conservée, prenaient dans la houille le rôle des empreintes végétales dans les schistes houillers; la matière ulmique, produite par la macération des détritus végétaux, devenant en quelque sorte la gangue amorphe, le *sédiment* au milieu duquel sont enfouis les éléments nettement organisé. De plus, que tous, quelle que soit leur nature. portent, avec leur état déchiqueté, des traces de charriage bien accentuées; que ce sont en somme des détritus végétaux qui, incontestablement, ont subi un transport après la chute et la division en fragments des plantes d'où ils proviennent.

Mais alors il est une question qui se pose : c'est celle de savoir pourquoi ces débris ne sont pas tous également reconnaissables; en d'autres termes, d'où vient qu'à côté d'éléments complètement transformés en cette substance ulmique qui donne à toute la masse une apparence amorphe, il en subsiste d'assez intacts pour que tous les détails de leur structure soient encore bien conservés? A cette question la réponse est facile, et peut être tout entière fournie par un examen attentif du *fusain*, c'est-à-dire de ce charbon mat, tachant les doigts, qu'on rencontre sous une forme toujours fragmentaire dans toutes les couches de houille. Dans ces fragments, il est, en effet, aisé de reconnaître des débris ligneux à divers degrés de désorganisation, en tous points semblables à ces morceaux de bois à demi-pourris qui se détachent des troncs d'arbre quand la vieillesse les atteint; et par suite d'en conclure qu'au pied des grandes forêts carbonifères les amas de substances végétales destinées à être périodiquement entraînées par les pluies, comprenaient déjà, à côté de débris fraîchement détachés de plantes en pleine vigueur, des fragments en voie de pourriture, mêlés aux produits de décomposition plus avancée des rameaux, des feuilles et des parties résineuses.

Quant aux conditions de ce transport, il est facile de les

reconstituer en examinant les faits qui ont présidé à la formation des bassins houillers du centre de la France et des régions similaires, Bretagne, Vosges, Forêt-Noire, Bohême; soit au comblement de dépressions bien limitées et situées dans les replis de ces massifs anciens qu'on sait avoir formé les premiers noyaux du continent européen. Vers le milieu de l'époque carbonifère, après le recul vers les régions méridionales de la mer, qui s'était au début, dans le nord, avancée jusqu'en Écosse, un phénomène général de plissement a fait naître, sur ces massifs anciens, une série de rides parallèles affectant un caractère montagneux achevé et bientôt destinées à présenter leurs parties les plus profondes transformées en cavités lacustres. Dans le même temps, sous l'influence d'une température chaude, d'une atmosphère humide et lourde, une végétation exubérante, principalement composée de cryptogames gigantesques, s'emparait vite des rives de ces *lacs de montagnes* aussi bien que des crêtes et des versants. De plus, le jeu des saisons étant alors inconnu, d'un bout à l'autre de l'année l'activité de cette végétation pouvait se poursuivre sans interruption; si bien qu'au pied des grands arbres, les débris des plantes, promptement épuisées par cette croissance rapide, s'accumulaient par prodigieuses quantités.

De cette façon le sol disparaissait sous une épaisse couche de débris végétaux, les uns à peine altérés, les autres presque complètement décomposés et laissant se dégager les principes gras et féculents dont ils étaient chargés; et l'on conçoit dès lors sans peine que, aux époques fréquemment renouvelées des grandes pluies, les eaux, en ruisselant sur toutes les pentes, ne pouvaient manquer d'entraîner dans les dépressions lacustres voisines, cette formation qu'on a si justement qualifiée de *bouillie végétale*[1], parfois même des arbres ou de grandes fougères déracinées, avec un mélange de sables, de graviers et de limons, c'est-à-dire de tous les produits habituels de l'érosion. Or, on sait qu'en débouchant dans l'eau tranquille et profonde d'un lac, les eaux torrentielles perdent subitement leur vitesse, et que les matériaux transportés, une fois submergés, se séparent par ordre de densité. Dans ces conditions, comme d'habitude, les galets et les

1. De Saporta, *Revue des Deux Mondes*, 54e volume, 1882, pages 656 et suivantes.

graviers provenant de la dégradation des pentes environnantes tombaient les premiers, tout près de l'embouchure, en couches très inclinées, tandis que les vases, entraînées plus loin, se stratifiaient suivant une pente plus adoucie, et qu'à leur pied les matières végétales se déposaient dans une situation voisine de l'horizontale. Les progrès continuels de ce delta torrentiel amenant l'ensevelissement de cette couche végétale sous de nouveaux apports d'alluvions, sa transformation définitive en combustible minéral pouvait se faire facilement à l'abri de l'air, par une simple oxydation lente de l'hydrogène, amenant nécessairement un enrichissement progressif en carbone des tissus végétaux.

Ainsi se sont constituées dans les bassins lacustres les couches de charbon; et si maintenant on peut constater dans chacun d'eux la juxtaposition des houilles *grasses*, *maigres* et même *anthraciteuses*, c'est-à-dire très inégalement riches en principes volatiles, c'est tout simplement que cette transformation des plantes en houille a dû porter sur des matières très diverses. Non seulement les substances végétales pouvaient être à des états de désorganisation très inégaux, — les unes à peine décomposées, les autres déjà complètement transformées, — mais leur nature subissait aussi de grandes variations, les tiges et les écorces pouvant, par moments, devenir plus abondantes que les rameaux, les feuilles et les fructifications; par place aussi, quelques-uns des types de la flore carbonifère l'emportaient sur les autres. Or, comme ces divers éléments sont loin d'être identiques au point de vue de leur richesse en composés résineux, et que ce sont précisément ces matières qui ont le plus contribué à fournir aux houilles la proportion plus ou moins grande des gaz qu'elles peuvent fournir par distillation, on voit qu'il est loin d'être indifférent, au point de vue de la qualité, qu'une couche de houille soit constituée d'écorces ou de feuilles, ni que telle famille végétale ait pris plus de part que telle autre à sa formation; ces différences dans la qualité des houilles sont originelles et motivées soit par la nature, soit par l'état des débris entraînés.

C'est de la sorte aussi qu'une séparation incomplète de ces débris avec les matières terreuses, a pu donner naissance à ces schistes noirs, dits *bitumineux* en raison de ce fait qu'on peut en extraire par distillation de l'huile minérale, et qui établissent une liaison con-

tinue entre la houille impure, souvent elle-même ponctuée de *nerfs schisteux*, et les schistes stériles[1].

Il est donc visible qu'il n'y a aucune différence d'origine entre les couches de houille et les sédiments qui les encaissent. Tout cela résulte d'un même phénomène, et la nature du produit dépend surtout de la séparation plus ou moins complète qui a pu s'établir entre des éléments hétérogènes charriés dans un même courant[2].

D'autre part, suivant la violence et la direction des crues, les apports de matières végétales étant soumis à de grandes variations, par places se sont formés, non plus des couches proprement dites, mais ces *amas lenticulaires* très localisés, qui dans les bassins lacustres compliquent souvent l'exploitation en raison de leur peu de continuité. En somme, comme dans le jeu des eaux torrentielles ces variations de régime sont constantes, toutes les particularités des couches de charbon, quelque compliquées qu'elles puissent être, — changement de direction, étranglements et renflements successifs, déterminant l'allure dite par les mineurs *en chapelet*, — s'expliquent de la sorte aisément, sans qu'on ait besoin d'invoquer, comme dans les anciennes théories, des mouvements du sol très compliqués ; et la formation de chacune d'elles devenant le plus souvent le produit d'une seule crue, tous les calculs des anciens auteurs, qui évaluaient à des milliers de siècles la durée de cette formation, en se fondant sur le nombre de centimètres de charbon de terre que pourrait fournir annuellement toute la substance d'une forêt vierge, tombent d'un seul coup.

Tous ces faits, qui permettent de ne voir dans la houille qu'un

---

1. L'analyse microscopique de ces schistes bitumineux permet en effet, après les avoir traités par les réactifs oxydants précédemment indiqués, d'y constater comme dans la houille deux sortes d'éléments : une masse fondamentale brune de nature ulmique, mélangée cette fois de vase ; puis, de minces parcelles végétales à divers degrés d'altération, parmi lesquelles figurent, surtout avec des grains de pollen, des *cuticules*, c'est-à-dire des cellules épidermiques à peine altérées.

C'est quand la proportion de ces organismes figurés devient très grande, que peuvent s'isoler, au milieu de pareils schistes, ces couches de charbon bitumineux exceptionnellement riches en hydrocarbures, qu'on désigne spécialement pour ce fait sous les noms de *cannel-coal* ou de *boghead*, et dans esquels M. Renault a signalé la fréquence d'algues gélatineuses d'eau douce. (*Étude sur le Boghead du bassin permien d'Autun*), dans les *Annales de la Société géologique du Nord* (t. XX. p. 263, 1892).

2. De Lapparent, *La formation des combustibles minéraux*, dans le *Correspondant*, 1886.

simple *produit de flottage*, dont les éléments ont été empruntés à la dégradation de pentes boisées par des eaux torrentielles, loin d'être hypothétiques, trouvent une éclatante confirmation dans l'examen facile qu'on peut faire des grandes excavations à ciel ouvert de Commentry.

A l'inverse de ce qui se passe dans la grande majorité des gisements houillers, où les travaux sont toujours souterrains, ce bassin, grâce à la forte inclinaison des couches de charbon qui viennent affleurer au jour par un de leurs côtés, a pu être exploité à découvert sur toute son étendue. D'immenses tranchées longues de plusieurs kilomètres l'entament sur une profondeur d'environ cent cinquante à deux cents mètres, permettant d'en saisir non seulement l'ensemble, mais tous les détails, avec la netteté d'un dessin géométrique; les progrès de l'excavation permettent de suivre d'une façon continue les relations mutuelles de ses divers éléments et leurs tranformations. Or il est un fait qui saute aux yeux quand on se trouve en présence de ces belles tranchées: c'est le défaut absolu de parallélisme des divers bancs de schiste, de grès et de charbon. Tous s'enchevêtrent pour ainsi dire, et, si l'on suit attentivement les lits inclinés de roches détritiques, schistes, grès ou conglomérats, on les voit se rapprocher de plus en plus des couches de charbon, s'y raccorder en biseau et finir par *pénétrer dans la houille* en s'y fondant insensiblement. Nombreux sont aussi les points où de grandes couches de charbon se montrent chargées de galets, tandis qu'ailleurs de minces filets de houille alternent des centaines de fois avec des sédiments gréseux dans des bancs qualifiés, par ce fait, de *grès noirs*.

Il est bien clair qu'en présence de tous ces accidents, absolument inconciliables avec l'idée qu'on se faisait autrefois d'une formation de la houille par l'accumulation sur place en couches horizontales des restes d'une végétation de lagunes ou de marais tourbeux périodiquement enfouie et renouvelée, on ne peut échapper à cette conclusion que le dépôt des matières végétales est contemporain de celui des schistes et des grès; que le tout ensemble a été charrié par l'eau courante, puis que ces matériaux, une fois parvenus dans l'eau tranquille du lac, s'y sont stratifiés à la manière des dépôts des deltas torrentiels. On comprend aussi de la sorte, très aisément, que les couches de combustibles, ainsi que les sédiments

qui les encaissent, aient pu se former avec une grande rapidité; et la conclusion qu'on n'a plus besoin d'avoir recours au chiffre invraisemblable de plusieurs milliers de siècles pour la formation des grandes couches de houille devient une simple notion de bon sens.

M. Fayol, à qui revient tout le mérite de ces observations, a tenu du reste à leur donner un caractère de précision en les appuyant sur un calcul bien simple : après avoir évalué à sept milliards de mètres cubes le volume du bassin de Commentry, dont la surface est de deux cents hectares, il a montré que sept mille années auraient suffi pour que des cours d'eau, apportant dans cette cuvette lacustre un million de mètres cubes de troubles par an, soit *onze fois moins* que n'en charrie actuellement la Durance, remplissent entièrement ce bassin, y compris les vingt à vingt-cinq mètres de houille qu'il contient. On voit à quel point le temps nécessaire à la formation de ces amas de charbon se trouve réduit; une veine de houille, même puissante, peut n'être que le produit d'une seule inondation; plusieurs mètres de grès ou de schistes ont pu se déposer en quelques minutes, et de même une végétation abondante, couvrant quelques milliers d'hectares, a suffi amplement, par le jeu normal de la chute et de l'entraînement de débris végétaux, pour fournir, en quelques centaines d'années, toute la houille d'un bassin tel que Commentry.

Et ce n'est pas tout; si le dépôt des couches houillères a été rapide, il s'en faut aussi de beaucoup que la transformation des matières végétales en charbon soit une œuvre de longue haleine, comme on le pensait autrefois. La preuve en est fournie, cette fois, par la fréquence, au milieu des grès et des conglomérats houillers du Plateau Central, de véritables et très nombreux *cailloux de houille*, assez gros pour qu'on puisse y distinguer sans peine cette succession de lits alternativement mats ou brillants qui se trouve si fréquemment réalisée dans les grandes couches de charbon des mêmes gisements. La présence de pareils galets impliquant nécessairement la destruction par les eaux torrentielles d'un banc de houille déjà formé, il est donc certain que la minéralisation des premières couches végétales accumulées dans le fond de ces bassins était déjà un fait accompli avant que tout l'ensemble des sédiments se fût déposé. Or comme chacun d'eux, étant donné

les caractères bien particuliers de la flore qu'ils renferment, ne correspond qu'à une phase limitée de l'époque houillère, on voit que le temps n'est pour rien dans le phénomène; en somme, que la houille doit être considérée comme s'étant formée tout de suite telle qu'elle s'offre à nos yeux, que sa composition chimique a été acquise dès le début, et que, depuis lors, elle n'a guère subi de modifications que dans ses propriétés physiques. La pression des terrains de recouvrement, qu'on s'accordait autrefois à regarder comme ayant joué le principal rôle dans la transformation des végétaux en houille, s'est bornée à lui communiquer à celle-ci, avec une dureté plus grande, une densité plus forte.

Application de la théorie aux gisements houillers du nord de l'Europe. — La formation des couches de houille par voie de transport suivi de dépôt, qui rend si bien compte de toutes les particularités des bassins houillers lacustres, n'est pas un privilège exclusivement propre à ces gisements; la grande bande houillère qui, dans le nord de l'Europe, s'étend depuis l'Irlande jusqu'à la Russie en passant par l'Angleterre, l'Artois, les Flandres, la Belgique et la Westphalie, n'a pas d'autre origine. En effet, dans toute cette étendue, le caractère sédimentaire du charbon de terre n'est pas moins accusé. Les couches notablement moins épaisses, mais beaucoup plus régulières, et largement étalées sur de vastes surfaces, reposent toujours sur une argile *(underclay)* très homogène. Ce qui domine aussi parmi les sédiments encaissants, ce sont les schistes, c'est-à-dire d'anciennes vases argileuses. Jamais on n'y rencontre de galets; les grès, toujours à grain fin le plus souvent schisteux et micacés (psammites), sont l'exception. Enfin très fréquemment de petits lits de calcaires noirs, subordonnés à la houille, renferment des fossiles franchement marins, tels que des brachiopodes *(Productus)* et des ammonitidés *(Goniatites)*. Tous ces caractères, il est aisé de le reconnaître, sont ceux de sédiments déposés dans des conditions moins violentes et plus régulières que celles des bassins lacustres. La finesse de leur grain et surtout l'absence complète de conglomérats accuse un transport plus lointain, et exclut toute idée d'eaux continentales torrentielles. La houille elle-même l'atteste, en présentant ses éléments organiques dans un état de division très avancé et le plus souvent méconnaissables. Il n'en résulte pas moins qu'elle soit encore le produit d'une

alluvion végétale, mais transportée cette fois par de grands fleuves, venant directement déboucher dans la mer et construisant, avec leurs alluvions, mélangées de débris végétaux, des formations analogues aux deltas des grands cours d'eau actuels. Tous les sédiments houillers du nord, avec leur teinte sombre, grise ou noirâtre, accusent, en effet, des dépôts affectués sous une couche d'eau marine ou lagunaire assez épaisse pour que la différence de densité amenât, comme d'habitude, la chute successive de sables, de vases et de végétaux. Quant à leur disposition en couches si régulières et très étendues, elle tient à ce que ces matériaux transportés, déjà disséminés sur une grande surface en raison de l'importance des masses d'eaux fluviales qui les charriaient, devaient nécessairement, en arrivant dans la mer, tendre, sous l'action des vagues, à s'étaler largement dans le sens horizontal.

En résumé, la houille des bassins maritimes aussi bien que celle des gisements lacustres est par excellence une formation de transport; par suite le produit, comme l'a si bien dit M. de Lapparent [1], d'une *alluvion végétale*, déposée dans des deltas où l'œuvre propre des eaux courantes a eu pour effet de venir accumuler, au milieu des produits habituels de l'érosion, les débris d'une végétation exubérante qu'un climat tropical entretenait alors sur le globe entier. C'est ainsi qu'après un de ces longs détours, comme en a si souvent enregistré l'histoire du développement des connaissances scientifiques, une idée simple venue tout de suite à l'esprit des premiers observateurs, A. de Jussieu et Buffon, abandonnée depuis pendant si longtemps pour faire place à des hypothèses remplies de contradictions, finit par triompher, après avoir reçu d'une patiente et très judicieuse série d'observations une complète justification.

Ch. Vélain.

---

1. De Lapparent, *loc. cit.*, p. 19.

LA PRESSE ET LES LIVRES

L'HYGIÈNE ET LES ÉCOLES. — Nous lisons dans l'*Ami de l'Enfance* du 1er avril, sous la signature de Mme P. Kergomard, les lignes suivantes:

« Quand donc les premiers principes de l'hygiène seront-ils compris et pratiqués dans nos écoles de tout ordre? Quand le personnel aura-t-il accepté cette vérité que l'air vicié est irrespirable et, par conséquent, dangereux, mortel?

La semaine dernière, une commission composée de quelques notabilités de l'enseignement parisien siégeait depuis quelques heures dans une école où avaient lieu les épreuves pratiques d'un examen important. Les membres du jury entrèrent dans une classe qui venait d'être évacuée par les élèves. Les fenêtres n'avaient pas été ouvertes après le départ des enfants, la pièce était inhabitable. Or, ce qui est décourageant, c'est que si l'on n'avait pas ouvert, c'était par égard pour les membres de la commission, car il faisait froid. Mais de grâce! ne vaut-il pas cent fois mieux avoir froid que de s'empoisonner?

Et d'autre part, pour des choses qui n'ont aucune importance, pour des bobos de rien du tout, on éloigne, sous prétexte d'hygiène, les enfants de l'école, ce qui est très grave, car c'est ensuite toute une affaire que de les y ramener. Ici je parle surtout des enfants indigents ou quasi tels, dont les parents sont instinctivement réfractaires à la fréquentation scolaire. Vingt fois depuis le 1er janvier j'ai rencontré des femmes avec leur enfant: « Pourquoi ne va-t-il pas à l'école? — Parce qu'il a la gourme. » Et l'on me montrait une petite plaie grande comme une lentille, une plaie qu'un morceau de taffetas d'Angleterre d'un demi-centimètre de diamètre aurait facilement recouverte, et qui serait, par cela même, devenue inoffensive pour les voisins. « En a-t-il eu beaucoup plus que cela? — Pas beaucoup. »

Et mon bon sens me disait qu'il y avait là une exagération dans l'application des règlements, et j'ai voulu en avoir le cœur net; je me suis adressée à l'un des premiers hygiénistes de Paris, le docteur M. Martin. Il m'a dit que j'avais raison; la gourme, à moins de cas exceptionnels, ne devrait pas être un cas d'exclusion; il s'agit tout simplement de préserver le bobo de la poussière, des ongles de l'enfant; de le recouvrir, par conséquent, et ce simple fait doit empêcher la contagion.

L'enfant atteint de gourme n'est pas dans de bonnes conditions de santé; il a d'autant plus besoin d'air; il en trouve normalement à l'école, si elle est suffisamment aérée, si la directrice consent à ouvrir les fenêtres. Éloigné de l'école, ou bien il reste dans la chambre trop exiguë de ses parents, et tout son organisme se ressent des mauvaises conditions de ce logement insalubre; ou bien il passe son

temps dans la rue, alors il est victime de toutes les intempéries, et son éducation morale est tout à fait compromise.

J'ai les mêmes observations à présenter au sujet de la pelade. Une tête qui en est atteinte doit être soigneusement couverte d'une toile très propre, et, cette précaution prise, l'enfant peut se mêler à ses camarades. J'ai à ce sujet dans mon cercle d'amis un cas très probant: un jeune homme, élève d'une grande école, a pris la maladie chez un perruquier peu soigneux ; il porte une sorte de calotte qui recouvre entièrement sa pauvre chevelure endommagée, mais il continue à suivre les cours; on n'a pas eu un instant l'idée de lui interdire l'entrée des classes, et de retarder, par cette exclusion, l'époque de ses examens.

La chose vaut la peine que l'on s'en préoccupe; je reviens à une idée que j'ai émise quelques lignes plus haut, en passant. Une quantité considérable de parents regardent l'école comme une ennemie; les uns, par pure ignorance et inertie, les autres, par mauvaise volonté systématique. Les premiers se plaignent de la peine que leurs enfants leur donnent; de leur entêtement, de leur désobéissance, de leur insolence, et, ne fût-ce que pour avoir la paix pendant quelques heures, ils n'ont pas l'idée de s'en débarrasser au profit de l'école; les seconds n'acceptent l'obligation scolaire que contraints et forcés. Or l'école maternelle n'étant pas obligatoire, la présence à l'école des enfants indigents devrait être regardée, au point de vue social, comme une telle bonne fortune qu'il faudrait faire des sacrifices pour retenir tout élève qui a mis une première fois le pied dans la classe.

L'éloigner pour une raison futile est une faute grave dont les conséquences sont incalculables.

Une note réconfortante pour finir.

Dans cette école où l'on n'ouvre pas les fenêtres par égard pour une commission d'examen, et où on ne les ouvre pas davantage par égard pour la santé des enfants, qui a bien son importance, il y a une adjointe très âgée, — soixante ans m'a-t-on dit; la directrice l'a autorisée à venir une heure plus tard que ses collègues; une jeune fille du cours complémentaire dirige la rentrée et le premier exercice. Quelle excellente leçon de morale pratique! Les enfants sont là à une bonne école de générosité. »

Un « Abécédaire » de Tolstoï. — Mme Arvède Barine étudie, dans le *Journal des Débats* du 27 mars, un ouvrage récent de Tolstoï, un livre de lecture pour les enfants. Nous reproduisons ci-dessous quelques passages de son article :

« L'un des ouvrages de Tolstoï est resté inconnu en dehors de son pays. Passé la frontière russe, personne n'a accordé la moindre attention à son *Abécédaire*, composé, voilà de cela dix-huit mois, pour les petits moujiks des écoles primaires. Cette indifférence s'explique par la physionomie classique du livre. Aux premières pages, des alphabets

et les exercices accoutumés : *b-a ba, m-a ma, p-a pa.* Puis des listes de mots de plus en plus difficiles, des phrases qui vont s'allongeant et se compliquant. L'intérêt ne s'éveille qu'au bout une trentaine de pages. Tolstoï suppose son écolier assez avancé pour relier ensemble plusieurs phrases, et il se met à lui raconter des histoires, qui portent généralement avec elles leur morale. Elles sont claires à souhait. A moins d'être complètement bouché, le petit moujik a fait une provision d'idées sur la justice, l'obéissance, la bonté, les mérites du travail ou de la patience, et autres sujets d'égale importance.

Quelles sont ces idées? En quoi différentes de celles qu'on rencontre dans les autres livres d'enfant? Comment s'y prend Tolstoï éducateur? Des exemples vont permettre d'en juger. Voici d'abord une histoire pour les enfants désobéissants :

« La mère et la fille allèrent se coucher. La mère n'avait pas dormi de tout le jour. La fille se mit à chanter. — « Mon enfant, je veux » dormir. Tais-toi. » — La fille chanta encore plus fort. Alors la mère la mit dans le cabinet noir. »

C'est bien fait, mais que deviennent les préceptes fameux de Tolstoï contre l'emploi de la force et de la violence?

Autres exemples de la justice brutale :

« Un putois s'était pris au piège. Il se mit à demander au moujik de le laisser aller. Il lui disait : « Les souris mangent ton bien, et moi » je les mange. » Le moujik lui répondit : « Tu manges les souris, » mais tu manges aussi mes poulets », et il tua le putois. »

« Mitia avait un bon cheval bai. Les voleurs l'apprirent et résolurent de voler le cheval bai. Ils vinrent de nuit et se glissèrent dans la cour. Or il arriva qu'un homme conduisant un ours était venu passer la nuit chez Mitia, qui avait mis l'ours dans l'enclos du cheval bai, et le cheval bai dans la cour. Les voleurs entrèrent dans l'enclos, mais l'ours se leva et en saisit un, qui se mit à brailler de terreur. Mitia sortit et prit le voleur. »

C'est l'honnêteté enseignée par la crainte du gendarme. Nous sommes loin du *Discours sur la montagne :* « Vous avez entendu qu'il a été dit : Œil pour œil et dent pour dent. Mais moi je vous dis de ne pas résister à celui qui vous fait du mal; mais si quelqu'un te frappe à la joue droite, présente-lui aussi l'autre. »

... Voyons maintenant quel est l'idéal moral dont les punitions doivent procurer le triomphe.

« Un vieillard et un jouvenceau suivaient une route. Ils aperçurent un sac d'argent. Le jouvenceau la ramassa en disant : « Dieu me l'a » envoyé. — Partageons, dit le vieillard. — Non, dit le jouvenceau; » c'est moi seul qui l'ai ramassé ! » Le vieillard se tut. Tout à coup, ils entendent derrière eux une poursuite. — « Qui est-ce qui a volé le » sac d'argent? » Le jouvenceau eut peur et dit : « Pourvu qu'il ne » nous arrive pas de malheur à cause de notre trouvaille ». Le vieillard

répondit : « *Ta* trouvaille et non pas *notre* ». Ils prirent le jouvenceau et le conduisirent à la ville pour être jugé, mais le vieillard s'en retourna chez lui. »

Ici, la morale est un peu large. Le bon vieillard aurait bien voulu voler aussi ; comme il n'a pas pu, il ne lui arrive point de désagréments, et il « s'en retourne chez lui », tranquillement, la conscience en repos. Au fond, c'est un vieux scélérat.

... L'*Abécédaire* enseigne aussi que la ruse est l'arme légitime du faible opprimé par le fort. L'exemple suivant est pris entre plusieurs :

« Un moujik trouva une pierre précieuse et la porta au tsar. Arrivé au palais, il demanda aux serviteurs du tsar : « Comment faire pour » voir le tsar ? » L'un des serviteurs du tsar lui demanda ce qu'il voulait au tsar. Le moujik le raconta. Alors le serviteur dit : « C'est » bon, je le dirai au tsar, mais tu me donneras la moitié de ce que le » tsar te donnera. Promets-le, ou je ne te fais pas voir le tsar. » Le moujik promit, le serviteur l'introduisit. Le tsar prit la pierre et dit : « Quelle récompense veux-tu, moujik ? » Il répondit : « Donne- » moi cinquante coups de fouet, je ne veux pas d'autre récompense. » Seulement, j'ai promis à ton serviteur de partager avec lui. Il y en » a donc vingt-cinq pour moi et vingt-cinq pour lui. » Le tsar se mit à rire et chassa le serviteur, mais il donna mille roubles au moujik. »

Sur plusieurs autres points, ce petit livre prend le contre-pied de la doctrine de Tolstoï. Nous savons pourtant que l'illustre réformateur n'en a pas changé et qu'il marche toujours au même but. Il doit avoir ses raisons pour prendre de tels détours avec les enfants, et l'on voudrait les deviner. L'on voudrait comprendre pourquoi il réserve les trésors de son indulgence au débrouillard sans scrupules, aux dépens du héros candide qui ne fera jamais fortune.

... Il me semble — avec tout le respect qu'on doit à un pareil homme — que Tolstoï a trop autorisé ses jeunes lecteurs à ne pas être exigeants vis-à-vis de leur conscience. Ils n'en avaient assurément pas besoin. La moralité de l'enfant est naturellement relâchée. Elle s'accommode à merveille d'un bon tour comme celui-ci, renouvelé d'Ésope :

« Deux moujiks se disputaient. L'un soutenait à l'autre qu'il pouvait boire beaucoup. Il disait : « Je boirais toute la mer. — Tu ne » pourrais pas. — Je te parie que si ! Je parie mille roubles. » Le lendemain matin, l'autre arrive chez le moujik : « Va boire la mer, » ou donne mille roubles. » Mais il répondit : « Je me suis engagé à » boire la mer, et je la boirai. Mais je ne me suis pas engagé à boire » les fleuves. Arrêtez les cours d'eau, et alors je boirai la mer. »

Sans être d'une vertu farouche, voilà un homme avec qui nous préférerions ne pas faire d'affaires. Prenez au hasard vingt enfants de six à huit ans et racontez-leur l'histoire du moujik qui avait parié de boire la mer : il n'y en aura peut-être pas un seul pour le déclarer fripon. Ils penseront tous les vingt avec admiration : « C'était un malin ».

Causez avec eux. Ils savent déjà qu'il y a deux morales, ainsi que Jean-Jacques l'avait dit ironiquement bien avant Nisard : « Il faut une morale en paroles et une en actions dans la société, et ces deux morales ne se ressemblent point. La première est dans le catéchisme, où on la laisse : l'autre... » L'autre est partout. C'est la morale pratique, la seule qui permette de faire un bon chemin dans le monde. Les enfants apprennent bien vite à faire la différence et ne s'accoutument que trop à l'idée qu'il faut en prendre et en laisser de la « morale en paroles ».

Il ne tardent guère à s'apercevoir qu'il y a aussi deux religions, l'une « en paroles », l'autre « en actions » ; celle-là austère et redoutable, celle-ci confortable et accommodante. La première ne se rencontre plus que dans l'Évangile et la chaire. La seconde remplit l'univers chrétien. C'est elle qui fournit au fidèle d'heureux biais pour tourner les préceptes par trop sauvages de Jésus. On entend dire aux personnes les plus pieuses : « Il n'y a pas de société civilisée possible, si l'on applique l'Évangile à la lettre ». C'est possible, mais la conséquence en est que nous vivons dans le mensonge religieux. Nos lèvres répètent mécaniquement des formules que nous traitons au fond du cœur de chimères et d'utopies dangereuses...

Comment délivrer l'enfance de cette affreuse contradiction entre l'acte et la parole, qui mine sa conscience et n'y laisse trop souvent que des ruines ? On est découragé en voyant Tolstoï lui-même reculer devant la tâche et déguiser la vérité à ses petits lecteurs. Il me semble pourtant qu'il y aurait quelque chose à tenter On pourrait au moins ne pas prendre soi-même le soin d'attirer l'attention de l'enfant sur l'abîme qui sépare la doctrine chrétienne de la morale pratique. S'il n'est pas en notre pouvoir d'empêcher qu'il en fasse l'expérience, ne l'y aidons point par des récits imprudents. Il y a tant de jolies histoires qui n'ont pas de morale du tout, qui ne s'adressent qu'à l'imagination ou la sensibilité, et sont par conséquent sans danger !... N'est-ce pas beaucoup plus joli, et plus inoffensif, que les histoires où l'on apprend à mettre dedans le prochain, à esquiver ses engagements, et autres gentillesses de même espèce ? Autant faire épeler aux enfants la *Gazette des Tribunaux* En attendant que la morale en actions se soit mise d'accord avec la morale en paroles, je demande qu'on revienne aux contes de fées. C'est encore la meilleure lecture pour les enfants. Elle embrouille moins leurs idées que les contrastes et les contraditions que j'ai essayé de mettre en lumière. Elle les en distrait pour un instant, et c'est autant de gagné. »

Les Origines de la France contemporaine. Troisième partie : Le Régime moderne, t. II (t. VI et dernier de l'ouvrage entier), par *H. Taine*, de l'Académie française ; Paris, Hachette, 1894. — Le monument historique auquel Taine a consacré les dernières années de sa vie,

en écrivant les *Origines de la France contemporaine*, est resté inachevé. La mort a surpris l'auteur avant qu'il eût terminé son œuvre. Après les quatre volumes de l'*Ancien Régime* et de la *Révolution*, après le cinquième, où s'ouvrait l'étude du *Régime moderne*, devait venir un dernier tome, qu'il n'a pas eu le temps d'achever, où l'historien s'était proposé comme programme, « l'Église, l'École, la Famille, la description du milieu moderne, l'examen des facilités et des difficultés qu'une société constituée comme la nôtre trouve à vivre dans ce milieu ». Dans ce regard d'ensemble qu'il se préparait à jeter sur la France moderne, Taine, qui excellait dans l'art de grouper une multitude de petits faits pour aboutir à des formules simples et précises, eût trouvé certainement l'occasion de tracer quelques tableaux saisissants, et surtout de condenser dans quelques lois brèves, dans des conclusions tranchantes, comme il les aimait, son jugement définitif sur la France contemporaine, telle qu'elle est sortie d'une série de dictatures et de révolutions.

Il est infiniment à regretter que ces pages, qui auraient été certainement les plus belles, les plus fortes de son livre, n'aient pu être écrites. Mais, conclusion logique de tout ce que Taine a accumulé de faits et d'idées dans un travail qui lui a coûté près de vingt ans de recherches et d'efforts, l'arrêt final, on devine quel il eût été; très sévère pour le régime social et politique, pour la « structure » actuelle de la France, pessimiste et sombre, plein de prophéties peu encourageantes pour l'avenir de notre pays, tel enfin que le comportait un réquisitoire impitoyablement poursuivi dans cinq gros volumes.

Taine en était venu très sincèrement à voir tout en noir dans les institutions modernes de la France. Il le disait dès 1878, dans une lettre adressée à Ernest Havet, et que M. Gabriel Monod vient de publier dans une intéressante *Notice sur la vie d'Hippolyte Taine*: « Mon livre sera une consultation de médecin ». C'est dire que la France est malade, et qu'il faut songer à la guérir. Et certes jamais médecin Tant-Pis n'a étalé plus durement sous les yeux de son malade les maux dont il souffre!

L'attitude intellectuelle de Taine, cette espèce d'acharnement qu'il a déployé contre tout ce qui constitue la France moderne, cette tendance à réhabiliter au moins en partie l'ancien régime, sont choses d'autant plus curieuses que l'auteur, dans ses premiers écrits, s'était placé à un point de vue tout opposé. Comment cette conversion s'est-elle produite? Il le raconte lui-même dans la lettre que nous avons déjà citée tout à l'heure. « Avant d'écrire les *Origines*, j'inclinais à penser comme la majorité des Français. C'est l'étude des documents qui m'a rendu iconoclaste. » Et ces images, ces idoles qu'il veut renverser, ce ne sont rien de moins que les principes de 1889, principes « faux et malfaisants »; ce sont les formules de *Liberté* et d'*Egalité*, qui, dit-il encore, « appliquées à l'organisation sociale, signifient une conception courte, grossière et pernicieuse de l'État ».

Il n'est donc pas possible de marcher plus délibérément que ne l'a fait Taine au rebours et à l'inverse du mouvement qui semble bien être cependant le mouvement nécessaire, et nous oserons ajouter la direction légitime des sociétés modernes. Personne n'a réagi plus violemment que lui contre les idées de la majorité des Français: personne, parmi les écrivains de ce temps, ne mérite plus que lui peut-être l'épithète de réactionnaire.

C'est particulièrement dans les choses de l'éducation et de l'instruction que Taine a le plus déployé son esprit d'opposition et son parti-pris de dénigrement. Rien de plus significatif, parce qu'elles laissent bien voir ce qu'il y avait d'absolu et de faux dans sa méthode, que les pages de critique perpétuelle qu'il a consacrées à l'*École* et qui, avec le livre intitulé l'*Église*, constituent le sixième volume de la *France contemporaine*, tout récemment paru. Déjà publiées dans la *Revue des Deux Mondes*, elles ont été recueillies pour servir tant bien que mal de couronnement à l'œuvre interrompue par la mort.

Assurément on y retrouve toutes les qualités de recherche exacte, d'enquête minutieuse, et aussi cet art de mise en œuvre, cette vigueur de raisonnement, qui donnent à Taine un rang si élevé parmi nos penseurs contemporains. Mais n'est-il pas visible aussi qu'il s'entête avec une obstination inconcevable dans quelques idées fixes; qu'il ne veut voir qu'un côté des choses, qu'il dédaigne toutes les nuances; qu'enfin, à force de simplifier, d'analyser, éliminant tous les éléments qui le gênent, pour ne mettre en lumière que les vérités qui lui plaisent, il raisonne bien souvent, — il faut le dire, quoique le mot soit un peu gros, — comme ferait un sophiste?

En veut-on un exemple? Jugeant notre système d'enseignement secondaire et le condamnant avec la même dureté que les deux autres, Taine n'hésite pas à faire appel, pour motiver son jugement, à ce qu'il appelle « les indications très instructives fournies par l'autobiographie du révolutionnaire Jules Vallès, dans les trois volumes intitulés *l'Enfant, le Bachelier, l'Insurgé* ». Est-il équitable de généraliser de la sorte, et faut-il croire que nos études classiques ne sont bonnes qu'à préparer des révolutionnaires? Il serait tout aussi juste de dire que les écoles des Frères ou les collèges des Jésuites sont des écoles d'anarchie, parce que quelques anarchistes de marque, comme on a pu s'en convaincre ces jours derniers, ont reçu leur première instruction dans ces établissements. Ne jugeons pas tout un système d'éducation d'après quelques faits exceptionnels: et ne disons pas que tout est détestable chez les uns, parce qu'ils ont été les maîtres de Vaillant et de Sébastien Faure, chez les autres, parce qu'ils ont eu Vallès pour élève.

Ce qui suffirait à nous inspirer d'emblée défiance à l'égard des conclusions de Taine, c'est que, dans leur inflexible et invariable rigueur, elles n'admettent aucune réserve, ne font aucune part à l'éloge, et aboutissent sur tous les points aux mêmes paroles de blâme et de réprobation. Dans ses descriptions, d'ailleurs si puissantes, tout est

poussé au noir. Pas une lumière dans ces ombres! Pas un seul bon point à donner à tous ceux qui depuis cent ans ont fait effort pour améliorer notre système d'instruction publique! Comme d'autres ont prétendu approuver la Révolution dans toutes ses parties, Taine, lui, la condamne en bloc! Or nous ne faisons que continuer la Révolution. Donc nous méritons les mêmes anathèmes. La seule concession que l'auteur veut bien faire à ses contemporains, c'est, avec une certaine pitié, de reconnaître qu'ils sont un peu plus modérés que leurs ancêtres: « La raison laïque, telle que nos gouvernants la définissent, est la petite fille myope et demi-domestiquée de l'autre, la formidable aveugle, l'aïeule brutale et forcenée qui trôna en 1793 et 1794 ».

Ce qui est le plus fait pour surprendre, c'est que Taine ne veuille tenir aucun compte de tous les progrès accomplis dans ces dernières années. L'enseignement supérieur, par exemple, qu'il ne traite pas avec plus de faveur que les autres, après tout ce qui a été fait pour l'étendre et le fortifier, pour le développer dans sa double raison d'être, soit l'éducation professionnelle des futurs médecins, avocats et professeurs, soit la haute culture littéraire et scientifique, mérite-t-il encore qu'on dise de lui qu'il ne constitue « qu'une préparation théorique et scolaire, en vue de l'examen, du grade, du diplôme et du brevet, en vue de cela seulement, et par les pires moyens, par l'application d'un régime antinaturel et antisocial »? Ce sont là de bien gros mots, et qui témoignent, nous semble-t-il, d'une certaine exaltation, peu propre à favoriser une vue impartiale des choses. Mais Taine avait son siège fait: il paraît ignorer les dernières réformes accomplies dans nos facultés et aussi dans nos lycées. Nos méthodes d'éducation ont beau avoir été profondément modifiées: il n'en souffle mot, hypnotisé, dirait-on, par l'idée qu'il s'est faite d'un Etat tyrannique, qui aurait un intérêt distinct de celui des parents et des élèves, qui ne nourrirait que de mauvais desseins, qui serait incapable de rien concevoir, de rien réaliser de bon et d'utile, dont l'œuvre tout entière enfin doit être maudite et bafouée.

Nous ne saurions trop recommander néanmoins la lecture du livre de Taine, je ne dirai pas, malgré l'esprit qui l'anime dans ses jugements sur nos institutions scolaires, mais précisément à cause de cet esprit. Il est bon, il est utile, quand on abonde dans un sens, quand on s'abandonne à une tendance déterminée, de rencontrer tout à coup un contradicteur passionné, qui, se plaçant à l'extrémité opposée de vos idées, vous secoue dans votre quiétude, rabroue rudement votre enthousiasme, et vous oblige enfin à un sérieux examen de conscience. Sans doute ses critiques, ses sévérités n'ébranleront pas la foi que vous gardez à l'œuvre entreprise. Vous continuerez à croire que l'instruction est bonne; qu'il est nécessaire de l'imposer à tous ceux, trop nombreux encore, qui se dérobent au devoir de s'instruire, avec ménagements d'ailleurs, et sans aucune de ces violences qu'on nous reproche à tort, car il ne paraît pas jusqu'ici que nos innocentes

commissions scolaires aient péché par excès de zèle ; qu'elle doit être, par conséquent, obligatoire; que ceux-là seuls sont réellement aptes à élever des enfants pour la vie sociale et la vie de famille, qui participent eux-mêmes à toutes les charges de la société et à tous les devoirs de la famille : qu'elle doit être, par conséquent, laïque.

Mais quelque décidés que nous soyons à maintenir fermement les divers points du *credo* scolaire de la démocratie, n'est-il pas vrai que les remontrances d'un adversaire déclaré, si elles laissent les principes intacts, peuvent, dans leur exagération même, nous suggérer, pour les détails de l'application, l'idée de plus d'une réforme heureuse? Qui donc aurait la prétention de dire que l'œuvre pédagogique improvisée en France depuis vingt ans soit une œuvre absolument définitive, immuable, à laquelle il n'y aura pas plus d'une retouche, plus d'une modification à apporter?

Voyez, par exemple, un des principaux griefs sur lesquels insiste M. Taine, quand il signale ce qu'il appelle le « défaut originel de l'entreprise française de l'éducation par l'État, la *disconvenance croissante de l'éducation avec la vie* ». Il y aurait disproportion, en d'autres termes, désaccord profond entre les études de nos enfants et la destination qui les attend dans la société. Nos écoles ne procureraient pas à leurs élèves les qualités dont ils ont besoin pour l'existence trop souvent humble et modeste qui leur est réservée, et en revanche elles les surchargeraient de connaissances dont ils n'ont que faire : en un mot, « bien loin de les qualifier, elles les disqualifieraient pour leur condition prochaine et définitive ».

Notez que M. Taine n'est peut-être pas des plus autorisés lui-même, étant donné les regrets qu'il exprime ou les espérances qu'il caresse, à dénoncer le défaut d'appropriation qui existerait entre l'école et la vie. Car enfin ce n'est pas probablement en laissant ou en rendant aux congrégations, comme il le souhaite, la direction de la jeunesse, qu'on établirait cet accord si désirable entre l'éducation et la réalité de l'existence : les moins propres à préparer des hommes de famille et aussi des hommes de liberté étant certainement ceux qui ont renoncé à la famille et ne passent pas pour aimer beaucoup la liberté.

Il n'en est pas moins vrai que nous avons encore bien des progrès à réaliser, en vue d'assurer à notre instruction primaire, notamment, un tour, une direction de plus en plus pratique. Taine fait remarquer, non sans justesse, « qu'aux États-Unis il est fort utile à chaque garçon ou fille de recevoir la totalité de l'instruction primaire, parce que, dans ce pays vaste et neuf, les débouchés multiples et divers s'offrent de toutes parts ». La situation n'est pas tout à fait la même en France. Ce n'est assurément pas une raison pour abandonner ce qu'il appelle avec emphase « la plénitude de l'instruction primaire », qui, quoi qu'il en pense, est encore bien incomplète, bien insuffisante, et qui ne fait pas tant que cela de nos enfants des esclaves asservis par l'État, puisque, terminée à douze ans, elle les rend ensuite à leurs

familles, à leurs métiers. Mais qui n'est convaincu tout de même que le devoir de ceux qui établissent les programmes, comme de ceux qui les appliquent, est de faire concourir le plus possible la vie scolaire à la préparation de la vie réelle? et si nous ne sommes pas encore assez pénétrés de cette vérité, la lecture de Taine nous aidera à la comprendre.

Sur beaucoup d'autres points encore ses attaques acerbes, ses réflexions amères pourront nous inspirer de salutaires retours sur nous-mêmes, et nous apprendront à nous corriger de nos défauts, de nos excès. Avons-nous toujours assez aimé, assez respecté la liberté des autres? Avons-nous assez pratiqué l'association? Ne nous sommes-nous pas trop enfermés dans un individualisme égoïste? N'avons-nous pas compté un peu trop sur l'omnipotence de l'État?... Taine nous excite sans cesse à y penser, à agiter ces questions qui sont d'une si haute portée pour notre avenir social; et, s'il n'est pas à craindre que ses colères et ses avertissements puissent jamais faire rebrousser chemin à la France pour la ramener en arrière, du moins elles lui serviront à mieux assurer sa marche, à faire moins de faux pas dans la voie où elle est engagée. Gabriel COMPAYRÉ.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois de mars 1894.

Manuel pratique des sociétés scolaires de secours mutuels et de retraites, par *A. Debucquoy*. Paris, 1894, in-12.
L'enseignement du chant à l'école primaire, par *M. Chapuit*. Nantes, br. in-8°.
Le livre des mères de sourds et muets, par *G. Berloux*. Paris, 1893, in-8°.
Les œuvres du protestantisme français au dix-neuvième siècle, par *Fr. Puaux*. Paris, Comité protestant, 1893, in-4°.
Histoire d'une chandelle, par *Faraday*. Paris, Hetzel, in-12.
Lettres sur l'Angleterre, par *Edm. Texier*. Paris, Garnier, in-12.
Géographie physique, par *F. Maury*. Paris, Hetzel, in-12.
Monsieur de Bismarck, par *L. Bamberger*. Paris, Michel Lévy, in-12.
Les leçons du 18 mars, par *Edm. de Pressensé*. Paris, Michel Lévy, in-12.
L'armée nouvelle (anonyme). Paris, Dentu, in-12.
Les métamorphoses des insectes, par *Maurice Girard*. Paris, Hachette, in-12.
Whittington et son chat, par *Miss Corner*. Paris, imp. G. Richard, broch. in-12.
La réforme du baccalauréat, par *Abel Desjardins*. Douai, broch. in-8°.
Les papes princes italiens. Paris, Dentu, in-8°.
La Pharsale de Lucain, traduite en vers français, par *J. Demogeot*. Paris, Hachette, in-8°.
La maison de Savoie et les archives de Turin, par *J. Armingaud*. Paris, in-8°.
Du dialecte blaisois et de sa conformité avec l'ancienne langue et l'ancienne prononciation française (thèse), par *F. Talbert*. Paris, Thorin, in-8°.
Lettres sur le clergé et sur la liberté d'enseignement, par *Libri*. Paris, in-8°.
La politique de saint Grégoire le Grand (thèse), par *Pingaud*. Paris, Thorin, in-8°.
Extraits des Mémorables de Xénophon. Édition *Jacob*. Paris, Hachette, in-12.
Le discours de la couronne de Démosthènes. Édition *H. Weil*. Paris, Hachette, in-12.
Morceaux choisis d'Aristophane. Édition *Poyard*. Ibidem, in-12.
Le Songe ou le Coq, de Lucien. Édition *Desrousseaux*. Ibidem, in-12.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN FRANCE

Proposition de loi relative a la nomination des instituteurs. — Dans la séance du 8 février 1894 a été déposée à la Chambre des députés une proposition de loi ainsi conçue :

« A dater de la promulgation de la présente loi, l'article 27, dernier alinéa, de la loi du 30 octobre 1886, est modifié ainsi qu'il suit : « La » nomination des instituteurs titulaires est faite par les recteurs ».

Commission des tirs scolaires. — Par arrêté du 10 mars 1894 a été instituée au ministère de l'instruction publique une commission chargée d'étudier les diverses mesures concernant l'application de l'arrêté du 27 juillet 1893 relatif aux exercices de tir à la carabine Flobert et d'examiner, notamment, les propositions adressées à l'administration au sujet de la fabrication de l'arme.

Sociétés scolaires protectrices des animaux. — M. le ministre de l'instruction publique vient d'adresser une circulaire aux inspecteurs d'académie pour les prier d'encourager la formation de sociétés scolaires protectrices des animaux. A cette circulaire est annexé un modèle de statuts adoptés déjà par un certain nombre de sociétés, et que nous reproduisons ci-après :

Article premier — Une société protectrice des animaux est fondée dans l'école de...

Art. 2. — Cette société a pour but de protéger les oiseaux et les autres animaux; d'améliorer, autant que possible, le sort des animaux domestiques, dans une pensée de justice et de compassion ; d'habituer, de bonne heure, les enfants à remplir leurs devoirs envers eux.

Art. 3. — Les élèves composant cette société prennent l'engagement d'être toujours bons, justes et compatissants pour les animaux domestiques, de ne pas les tourmenter, les agacer ni chercher à les effrayer, de se constituer les protecteurs des oiseaux et les défenseurs d'autres animaux que l'ignorance et le préjugé persécutent.

Art. 4. — Le société est composée de tous les élèves de l'école. Son bureau comprend deux élèves par division et désignés par le sort. Ils sont renouvelés tous les trois mois.

Les membres de la société rendent compte au bureau des faits intéressant la société : protection d'animaux, destruction d'insectes nuisibles, etc.

La société est contrôlée par l'instituteur; des récompenses sont accordées aux élèves qui remplissent bien leur mission.

Si un nid a été enlevé, un acte de méchanceté commis, l'auteur en reçoit une réprimande sévère; un certain nombre de bons points lui sont retirés, et, s'il se trouve en cas de récidive, les parents, et, au besoin le maire, en sont informés.

Art. 5. — Les sociétaires prennent l'engagement de s'attacher à

distinguer les animaux notoirement dangereux de ceux qui semblent inutiles ou indifférents, et de respecter ceux de cette dernière catégorie comme faisant partie de l'ordre universel et admirable établi par le Créateur.

Art. 6. — Peuvent faire partie de la société les élèves qui fréquenteront l'école à l'avenir, et ceux qui l'ont quittée depuis moins de deux ans.

Art. 7. — Les présents statuts seront soumis à l'approbation de M. l'inspecteur d'académie.

Concours pour les bourses commerciales de séjour a l'étranger. — M. le ministre du commerce et de l'industrie a décidé que le nombre des bourses commerciales de séjour à l'étranger, mises au concours en 1894, serait fixé comme il suit :

1re catégorie : trois bourses.
2e catégorie : deux bourses.

Les épreuves écrites auront lieu dans chaque préfecture le 5 novembre 1894.

Bourses dans les écoles supérieures de commerce. — Le nombre des bourses allouées par le ministère du commerce dans les diverses écoles supérieures de commerce reconnues par l'État est fixé comme suit, pour la rentrée scolaire de 1894 :

Ecole des hautes études commerciales	5
Ecole supérieure de commerce de Paris . . .	6
Institut commercial de Paris	1
Ecole supérieure de commerce du Havre . . .	3
Ecole supérieure de commerce de Lille. . . .	2
Ecole supérieure de commerce de Lyon. . . .	2
Ecole supérieure de commerce de Marseille. .	4

Écoles nationales d'arts et métiers. Concours de 1894. — Aux termes d'un arrêté en date du 20 mars, les épreuves écrites et manuelles formant la première partie du concours d'admission aux écoles nationales d'arts et métiers auront lieu, en 1894, aux dates et dans l'ordre ci-après indiqués, savoir :

Lundi 2 juillet.

Matin : De huit heures à dix heures. — Problèmes d'arithmétique.
Matin : De dix heures à onze heures quinze minutes. — Dictée et écriture.
Soir : De deux heures à six heures. — Epure de dessin linéaire.

Mardi 3 juillet.

Matin : De huit heures à neuf heures et demie. — Composition française.
Matin : De neuf heures et demie à midi et demi. — Dessin d'ornement.
Soir : De trois heures à cinq heures. — Problèmes de géométrie.

Mercredi 4 juillet.

Matin : De huit heures à midi. — Travail manuel.

Les épreuves orales auront lieu à des dates qui seront ultérieurement déterminées.

ENCOURAGEMENT AUX CAISSES D'ÉPARGNE SCOLAIRES DANS LE LOIRET. — Un avis inséré au *Bulletin* du département du Loiret fait savoir que la caisse d'épargne d'Orléans a créé des livrets d'honneur de dix francs pour être remis aux élèves en distribution solennelle des prix, dans les école possédant une Caisse d'épargne scolaire et ayant obtenu les résultats ci-après :

Tout établissement ayant fait dans le cours de l'année un nombre de versements individuels égal au nombre d'élèves, a droit à un livret : c'est-à-dire qu'une école possédant cent élèves et ayant fait cent versements individuels, reçoit un livret ; s'il s'est effectué deux cents versements, deux livrets, etc. — De la sorte, chaque école, quel que soit le chiffre de sa population scolaire, reçoit un nombre de livrets en rapport avec les résultats obtenus.

Indépendamment des livrets d'honneur, la Caisse d'épargne alloue aux instituteurs une indemnité personnelle de cinq centimes par opération, qu'ils peuvent faire très utilement servir à l'achat de récompenses à distribuer à leurs élèves dans le courant de l'année scolaire.

VŒUX DE LA SOCIÉTÉ DES AGRICULTEURS DE FRANCE RELATIFS A L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE. — La Société des agriculteurs de France, qui vient de tenir sa vingt-cinquième session annuelle, a émis les vœux suivants au sujet de l'enseignement agricole :

1° Que l'apiculture soit enseignée officiellement dans les écoles normales et les écoles pratiques d'agriculture avec le concours des Sociétés d'apiculture de la région ;

2° Étudier la création d'un diplôme d'études agricoles délivré sous le patronage de la Société des agriculteurs de France aux élèves déjà pourvus du certificat d'instruction agricole et qui justifieront de connaissances suffisantes ;

3° Que les élèves des écoles pratiques d'agriculture soient admis au bénéfice de l'article 23 de la loi du 15 juillet 1889, à la condition que l'on exige des jeunes gens qui réclament le bénéfice dudit article l'engagement de se livrer à la culture de la terre pendant dix ans.

CONFÉRENCE SUR LA PROPHYLAXIE DE LA TUBERCULOSE, A TOULOUSE. — Une conférence sur le prophylaxie de la tuberculose a eu lieu récemment à Toulouse sous la présidence de M. le recteur de l'académie, assisté de M. le préfet et de M. l'inspecteur d'académie. Un grand nombre d'instituteurs et d'institutrices, de professeurs, plusieurs inspecteurs primaires assistaient à cette réunion.

M. le Dr Jeannel, professeur à la faculté de médecine de Toulouse,

a développé dans un très intéressant exposé la question des mesures préventives à adopter contre la tuberculose, et il a terminé en commentant les instructions adoptées par le congrès de 1888. Avant de lever la séance, M. le recteur a annoncé que tous les instituteurs recevraient ces instructions par les soins de l'administration académique.

Acte de courage de trois élèves de Chateaudun. — Le vendredi 23 février, à la récréation, entre quatre et cinq heures de l'après-midi, trois enfants de dix à douze ans, les jeunes Allard (François), Guillaux (Anatole) et Prudhomme (Maurice), se trouvaient dans la rue de Jallans, à Châteaudun, lorsqu'ils entendirent des cris venant du côté d'une mare voisine. Se retournant précipitamment, ils aperçurent un petit garçon, plus jeune qu'eux, ayant sept à huit ans environ, Débitus (Camille), qui s'enfonçait dans l'eau. Les trois enfants, sans perdre de temps, coururent au secours du jeune Débitus. Le malheureux petit garçon, qui avait disparu complètement tout d'abord, essayait de se raccrocher à la glace, qui était rompue, et se débattait désespérément; les trois élèves entrèrent bravement dans l'eau pour rattraper le petit Débitus qu'ils parvinrent à saisir par les bras, et purent retirer sain et sauf le petit garçon qui, sans leur intervention, se serait infailliblement noyé.

M. l'inspecteur d'académie a adressé aux trois petits sauveteurs ses compliments au nom de l'administration académique.

Revue des Bulletins départementaux.

Comment doit être préparée la leçon de morale. — L'instituteur, s'il veut mettre dans son enseignement quelque chose de lui-même, s'il veut qu'il soit vivant et persuasif, doit commencer par étudier cette matière nouvelle en préparant ses leçons de morale, non par quelques méditations hâtives ou par des lectures banales, mais par une étude personnelle, réfléchie, assidue et profonde. Qu'il pense donc attentivement à son sujet, que s'aidant, d'abord de sa conscience et de sa raison, puis de la connaissance qu'il possède de la société, de la famille, de l'histoire et de la littérature, il cherche simplement le vrai et la raison du vrai, qu'il arrive à produire en soi l'évidence et la conviction. De cette conviction naîtront alors, sans qu'il s'en mette en peine, l'intérêt, la chaleur, qui, sans qu'il y songe davantage, se reproduiront ensuite dans son enseignement pour l'animer et le vivifier.

Comment parviendra-t-il à réaliser cette préparation personnelle ainsi entendue? En méditant la leçon de chaque jour, en s'aidant de livres et en la rédigeant pour ainsi dire au fur et à mesure. Les manuels fourniront l'enchaînement des leçons et les idées à exposer; l'expérience et la réflexion personnelle suffiraient d'ailleurs à les suggérer. Il ne restera plus qu'à les mettre à la portée des intelligences enfantines, à les justifier à l'aide d'exemples, de faits empruntés à la

vie courante, à montrer que la réflexion doit toujours précéder l'action et la déterminer, et que la valeur morale des actes dépend non de leurs conséquences, mais des motifs qui les ont inspirés.

Les indications pratiques qui suivent, fournies d'ailleurs par la dernière inspection générale, le guideront dans ce travail :

a) Répartir les matières du programme en autant de leçons qu'on prévoit de jours effectifs de classe (cent cinquante environ); ce travail préliminaire est facilité par la répartition mensuelle proposée.

b) Rédiger sur un carnet spécial (14 à 15 centimètres de longueur sur 9 à 10 centimètres de largeur) le *plan* et le *résumé* des leçons, à raison d'une page par leçon : la page de gauche, pour le troisième cours; celle de droite, en regard, pour les premier et second cours. La tenue de ce carnet, rentrant dans la besogne courante qu'impose la préparation de la classe, ne constitue pas un travail exceptionnel; par suite, nul ne pourra, sous aucun prétexte, être dispensé de le présenter lors de l'inspection de son école.

c) Chaque leçon portera un numéro d'ordre et un titre. Le *plan*, qui doit guider le maître dans son exposition orale, devra être succinct et précis; il comprendra, dans leur ordre, les principales idées à développer. Il sera suivi du *résumé* de la leçon, fait à l'aide d'une formule courte et facile à retenir, qui pourra être parfois une pensée, une maxime, un proverbe. C'est ce résumé qui sera écrit au tableau noir, copié, étudié et récité par les élèves.

d) Noter ensuite, mais simplement par leurs titres, en renvoyant au livre et à la page, les lectures, récits, historiettes, qui servent d'*appui* à la leçon; de même, le cas échéant, les titres des lectures ou des dictées à faire, la désignation des images à montrer, en classe, comme *application* de la leçon; enfin, les titres des morceaux de poésie ou de prose se rapportant à la leçon et qu'on donnera comme *exercice de mémoire.*

e) Terminer, lorsqu'il y aura lieu, par l'inscription d'un ou plusieurs sujets de devoirs, tirés de la leçon, qu'on proposera de temps en temps comme *exercices d'application.*

(Bulletin de Tarn-et-Garonne.)

Une institutrice qui comprend son devoir. — Mlle X... dirige une école à deux classes. Dire que la première classe marche bien, cela ne surprendra personne si l'on sait que la titulaire est une maîtresse zélée et intelligente. Mais on sera peut-être plus étonné de savoir que la seconde classe, dans sa petite sphère, ne le cède en rien à son aînée : même esprit d'ordre, de méthode, enseignement attrayant et intéressant au même degré, dispensé avec le même tact, un peu plus concret seulement.

Devant cette harmonie, le visiteur devine aisément une impulsion unique, émanant d'une excellente source. En effet, dans un court moment de présence à l'inspection de la seconde classe, la titulaire,

sans y prendre garde, se révèle en montrant qu'elle connaît parfaitement la conduite, le caractère, le travail, l'assiduité à l'école de chaque élève, et qu'elle est au courant de la marche des études, des leçons du jour, de celles de la veille, ainsi que des résultats obtenus.

Comment Mlle X... peut-elle être si bien renseignée sur la classe de son adjointe, au grand profit de son école et de sa classe à elle? Son secret est bien simple. L'amour du devoir et le désir du perfectionnement professionnel le constituent. Voici son procédé : Chaque jour, le matin et le soir, alternativement, elle fait dans la seconde classe une leçon déterminée à l'avance, de façon à passer en revue toutes les matières du programme avant de recommencer une nouvelle période. L'adjointe, pendant ce temps, dirige l'exercice de la première classe. Ce roulement est réglé en commun le samedi soir pour la semaine qui suit. La titulaire est ainsi à même de voir ce qui se passe dans la seconde classe; elle peut apprécier avec justesse la valeur de l'enseignement et des procédés employés, découvrir et corriger ce qui est défectueux. Elle suit ainsi pas à pas les progrès des enfants, stimule les unes, encourage les autres, tient en haleine ses jeunes élèves, toutes fières d'être l'objet des soins de la maîtresse. Elle note ses observations, réfléchit sur les mesures à prendre, sur les remèdes à employer, et, le samedi soir, après avoir réglé le service pour la semaine suivante, dans une causerie intime, familière, elle fait part à son adjointe de ses remarques. Toutes deux examinent la situation, cherchent les moyens de l'améliorer, et mettent aussitôt en pratique les résolutions que leur inspire cette recherche. L'adjointe transcrit sur un registre spécial le résumé de la discussion et envoie une copie de ce résumé à son inspecteur.

En dehors des excellents résultats obtenus dans cette école et indiqués plus haut, il est inutile de démontrer qu'un pareil procédé rend l'apprentissage professionnel de l'adjointe plus sûr.

Formulons seulement un vœu : c'est que Mlle X... ait de nombreux imitateurs. *(Bulletin scolaire de l'Aisne.)*

NÉCROLOGIE

MADEMOISELLE FERRAND

Mlle Ferrand, directrice de l'école normale d'institutrices de la Seine, a succombé le 23 février dernier à une longue et cruelle maladie.

L'enseignement primaire perd en elle un de ses serviteurs les plus actifs, les plus fidèles à la cause qu'ils ont embrassée. Attirée vers

l'éducation publique par une vocation irrésistible, Mlle Ferrand y a donné toute sa mesure, et, par l'union des dons naturels les plus précieux avec un travail personnel incessant, elle s'est élevée d'un modeste poste à l'une des plus hautes fonctions de notre enseignement.

« Mlle Ferrand, rappelait M. Carriot sur sa tombe, a d'abord été une humble institutrice de campagne. A l'âge de vingt ans, elle débutait dans une commune du département de l'Yonne, d'où elle passait bientôt à un poste plus important. Elle s'y distinguait assez pour qu'au bout de cette période on l'appelât à Auxerre. Elle y exerça de 1862 à 1872. » Nul avancement ne fut mieux justifié. Alors que les écoles primaires sortaient à peine du mode mutuel et réclamaient une organisation plus conforme à leurs besoins, Mlle Ferrand, guidée par son seul instinct, réalisa une partie des réformes que les règlements de 1881 ont consacrées. Par le caractère qu'elle donna à son enseignement, par les résultats brillants qu'elle obtint, elle imprima une véritable impulsion à l'enseignement élémentaire et contribua à en élever le niveau dans le département tout entier.

L'école primaire qu'elle dirigeait devint une sorte d'institut où quantité de jeunes filles venaient demander une solide préparation à l'enseignement; mais venues pour conquérir seulement un diplôme, elles emportaient du contact avec cette institutrice d'élite le goût de l'enseignement, le souci du mieux et le désir d'exercer comme elle une réelle influence sur les esprits et sur les cœurs.

La nomination de Mlle Ferrand à l'école normale de l'Yonne (1872) ne fut que la légitime consécration de ces dix années de labeur et de succès. Dans cette nouvelle situation, Mlle Ferrand allait déployer toutes les ressources de son esprit et faire preuve du tact, de la mesure, de la fermeté qu'exigeait la création de la nouvelle école. Aujourd'hui, les écoles normales ont cause gagnée; elles font partie, pour ainsi dire, de l'organisme départemental et sont appelées à participer de plus en plus à l'action publique. En 1872, il fallait se faire tolérer, puis accepter. Les circonstances politiques rendaient encore la tâche plus difficile, mais Mlle Ferrand était digne de la mener à bien. C'est conduite par Mlle Ferrand que l'école normale d'Auxerre a traversé les crises du 24 et du 16 mai; c'est dans ces moments difficiles que, sans rien sacrifier des opinions libérales qu'on lui connaissait, elle inspira autour d'elle le courage et la confiance. Fidèle à ses amis, usant de l'autorité dont elle jouissait pour défendre les situations modestes menacées, elle fit preuve d'esprit autant que de générosité.

L'école normale d'Auxerre dut aussi à son habile direction de prendre l'un des premiers rangs parmi les écoles normales existant en 1881, et lorsque, à cette date, Mme de Friedberg quittait à regret l'école normale de la Seine pour apporter à l'école naissante de Fontenay-aux-Roses son inestimable concours, M. Jules Ferry jugea Mlle Ferrand digne de lui succéder, « n'en voyant point d'autres en province, ni même à Paris, qui lui parût présenter plus de garanties ».

Mlle Ferrand trouvait, à l'école normale de la Seine, de précieuses traditions d'éducation, de discipline et d'union, qui rendaient la succession facile; mais son infatigable activité allait trouver un autre champ pour se déployer. C'était l'époque de la mise en vigueur des programmes de 1881. A des périodes d'études régulièrement distribuées, à des cours tracés par avance, correspondait désormais, pour les

élèves-maîtresses, l'obligation de se présenter aux examens du brevet supérieur. Dans la hiérarchie, alors fixée, des examens de l'enseignement primaire, le brevet supérieur prenait l'importance caractéristique qu'il a aujourd'hui : pour un grand nombre, couronnement final d'études ; pour les autres, une sorte d'étape par laquelle il faut passer pour s'acheminer vers des études, non point nouvelles, mais plus nourries et plus fécondes. Ainsi le comprit Mlle Ferrand, et tous ses efforts devaient tendre à mettre les élèves-maîtresses en état de conquérir ce titre. Sans altérer le caractère éducatif et professionnel de l'école normale, elle en fit un établissement d'études primaires de premier ordre. Aussi attachait-elle un grand prix aux résultats des examens de sortie; elle estimait que nous devons à l'opinion publique cette garantie de culture intellectuelle, et un insuccès était, à ses yeux, une sorte de défaillance.

La direction des études n'aurait pas seule suffi à celle qui fut avant tout une institutrice, et elle avait gardé de son contact prolongé avec l'école primaire un goût trop vif de l'enseignement pour ne pas chercher à le communiquer, soit à l'aide des leçons de pédagogie auxquelles son expérience si riche, si vivante, donnait une valeur toute particulière, soit à l'école annexe. Là, encore plus qu'ailleurs, Mlle Ferrand devait marquer son passage, et, grâce à elle, la ville de Paris peut montrer aux visiteurs étrangers un des spécimens les plus parfaits de l'organisation de nos écoles primaires.

On ne connaîtrait point encore tout ce que fit Mlle Ferrand à l'école normale de la Seine, si l'on ne montrait la prospérité que prit, sous sa présidence active, l'Association amicale des anciennes élèves, et si l'on ne disait avec quelle infatigable sollicitude elle suivait en particulier chacune des élèves sorties de l'école. « Quelle est celle d'entre nous », écrit l'une d'elles, « qui ne se rappelle, avec une douloureuse émotion, ces douces réunions du premier jeudi du mois, où nous nous retrouvions presque toutes, groupées auprès de Mlle Ferrand? Elle oubliait là sa haute situation pour se faire notre confidente, pour s'affliger de nos chagrins, pour se réjouir de nos joies; elle n'était plus alors la directrice de l'école normale, elle était la mère intelligente et dévouée, l'amie affectueuse et douce de toutes ces jeunes filles, de toutes ces jeunes femmes qu'elle avait dirigées et formées. Sa sollicitude s'attachait à tout et à toutes, elle s'étendait à nos familles, desquelles elle s'inquiétait très affectueusement. »

Tel était le cœur de Mlle Ferrand, telle a été sa vie; il doit en exister peu de plus laborieuses, de mieux remplies, et, si rapidement qu'elle ait eté retracée, on verra néanmoins quel esprit d'action animait l'une de celles qui, avant nous, ont lutté pour conquérir aux écoles normales le respect et l'estime de tous.

Une directrice d'école normale.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — En 1892, le nombre des écoles normales, en Prusse, était de cent onze, avec 676 maîtres (maîtres ordinaires, professeurs ou *Oberlehrer*, et directeurs) et 122 maîtres auxiliaires. Le nombre des élèves était de 10,133, ce qui fait un élève-maître pour 2,764 âmes de population. L'augmentation du chiffre des élèves-maîtres, comparé au chiffre de 1870, est de 5,828, ce qui représente une augmentation de 116 0/0, tandis que la population du royaume n'a augmenté, dans la même période, que de 21. 3 0/0. Le total des dépenses ordinaires a été de 4,448,879 marks. « Ces chiffres, dit la *Pädagogische Zeitung*, doivent donner l'impression qu'en ce domaine la situation ne laisse rien à désirer; mais ils ne peuvent la donner qu'aux non initiés. »

— Dans le grand-duché de Hesse-Darmstadt, on compte, d'après la plus récente statistique, 993 écoles primaires simples, 25 écoles primaires supérieures, 58 écoles privées, et 906 écoles complémentaires *(Fortbildungsschulen)*. Le nombre des élèves des écoles primaires simples est de 157,403 (78,070 garçons et 79,333 filles), celui des élèves des écoles primaires supérieures de 3,782, et celui des élèves des écoles privées de 3,922. Les leçons des écolos complémentaires sont suivies par 26,110 élèves. Le rapport du nombre des élèves au chiffre de la population est, pour les écoles primaires simples, de 158 élèves pour 1,000 habitants: pour les écoles complémentaires, de 26 élèves pour 1,000 habitants.

Angleterre. — On sait que le *School Board* de Londres s'est beaucoup occupé, depuis dix-huit mois, de la question religieuse, et qu'il a perdu dans des discussions théologiques, irritantes et stériles, une bonne part du temps qu'il devait consacrer aux affaires. Pendant l'hiver qui vient de s'achever, il a continué à suivre ces fâcheux errements, et a fini par aboutir à un vote qui a causé en Angleterre une vive émotion, et qui est unanimement blâmé par la presse de tous les partis, à l'exception d'un très petit nombre de feuilles ecclésiastiques. La place nous manque pour narrer les choses en détail; nous les résumerons le plus brièvement possible.

A la suite des débats de l'hiver précédent (voir le Courrier de l'Extérieur de janvier et avril 1893), l'ensemble de la question avait été renvoyé, en juillet, au comité d'organisation scolaire pour rapport. Ce comité, où M. Lyulph Stanley fit de vains efforts pour la défense des idées libérales, s'arrêta aux décisions suivantes : 1° Remplacer, dans l'article 86 du règlement scolaire de Londres, les mots « l'enseignement de la morale et de la religion » par ceux-ci : « l'enseignement de la religion *chrétienne* et de la morale » [1]; 2° Adresser au personnel enseignant des écoles de Londres une circulaire pour les informer

1. Cette proposition, due à l'initiative de sir Cameron Gull, avait déjà reçu en principe l'adhésion de la majorité du *School Board* en mars 1893.

de l'esprit dans lequel le *School Board* entendait que l'enseignement religieux fût donné à l'avenir.

Voici le principal passage de ce projet de circulaire :

« Au cours de vos leçons sur la Bible, vous aurez à faire connaître aux élèves dans quelles relations ils se trouvent à l'égard de Dieu le Père, comme leur Créateur ; de Dieu le Fils, comme leur Rédempteur ; et de Dieu le Saint-Esprit, comme leur Sanctificateur. Le *Board* ne saurait approuver aucun enseignement qui nierait soit la nature divine, soit la nature humaine de Notre-Seigneur Jésus-Christ, ou qui ne laisserait pas dans l'esprit des enfants cette impression que leur devoir est de croire en lui et de le servir comme leur Dieu et leur Seigneur. »

Dans un dernier alinéa, la circulaire ajoute que si quelques-uns parmi les membres du personnel enseignant, ne pouvaient donner en conscience l'enseignement religieux dans l'esprit indiqué, des mesures seraient prises pour les dispenser de l'obligation de faire des leçons sur la Bible.

Le rapport du comité d'organisation scolaire a été présenté au *School Board* le 25 janvier dernier. L'introduction du mot *chrétienne* dans l'article 86 du règlement scolaire fut confirmée ; puis une discussion s'engagea à propos de la circulaire, discussion qui se prolongea de séance en séance, jusqu'au milieu de mars. L'Association des instituteurs des écoles du *School Board* métropolitain exprima, dans un mémoire, le mécontentement que lui causait la circulaire projetée ; de toutes parts les organes de l'opinion protestèrent, déclarant que l'adoption d'une semblable mesure équivaudrait au rétablissement du fameux bill du *test*. Les membres de la majorité du *School Board*, dévoués aux intérêts de la Haute Église, restèrent inébranlables, et le 15 mars la circulaire fut adoptée par 26 voix contre 20.

Le *Schoolmaster*, organe officiel de l'Union nationale des instituteurs, se demande quelle attitude devront prendre, en présence de la situation qui leur est faite, les instituteurs et les institutrices de Londres, et il écrit ce qui suit dans son numéro du 7 avril :

« Deux alternatives se sont présentées à l'esprit de beaucoup d'instituteurs. L'une consiste à jeter purement et simplement la circulaire au panier et à continuer leur enseignement comme par le passé ; l'autre, à organiser un pétitionnement en masse pour demander d'être dispensés de donner l'enseignement religieux tant que la circulaire ne sera pas retirée. Nous croyons qu'il ne faudra avoir recours à ce dernier mode d'action qu'après l'épuisement complet de tous les autres moyens. Une troisième alternative — si cette expression peut être employée — nous semble pour le moment la meilleure : c'est de donner au *School Board* un prétexte pour retirer la circulaire, — laquelle, soit dit en passant, ne pourra être expédiée qu'après la séance du comité d'organisation scolaire le 13 courant. Beaucoup de membres du *Board* ont certainement des scrupules de conscience à l'égard de la mesure à laquelle ils ont prêté les mains ; le premier acte des instituteurs de Londres devrait donc être, par un manifeste rédigé en termes ne laissant aucune place à l'équivoque, de réclamer le

retrait de la circulaire et de protester contre le fanatisme du *School Board*, en déclarant que le corps enseignant se voit dans l'impossibilité de rien changer à l'enseignement religieux tel qu'il a été donné jusqu'à présent. »

Nous saurons le mois prochain, comment aura pris fin ce bizarre conflit.

— Le congrès annuel de l'Union nationale des instituteurs a eu lieu à Oxford les 26 et 27 mars. Au banquet de clôture ont assisté M. Acland, chef du département d'éducation, et les principaux dignitaires de l'université. La présence de M. Acland à cette réunion prouve quelle situation inportante l'Union nationale des instituteurs est parvenue à conquérir. C'est la première fois qu'un vice-président du Conseil privé assiste à un congrès d'instituteurs.

Suisse. — Les divers musées pédagogiques existant dans ce pays se sont fédérés pour donner à leur organisation plus de force et à leur action un plus grand rayonnement. Les statuts rédigés à cette occasion, qui remontent déjà au mois de mars 1893, définissent en ces termes le but de cette fédération :

« Il est formé entre les Expositions scolaires de Zurich, Berne, Fribourg et Neuchâtel une association dite *Union des Expositions scolaires suisses*. Le but de cette association est de travailler en commun au développement général de l'enseignement. La durée de cette union est fixée à quatre ans.

Chacune des quatre institutions susmentionnées sera chargée à son tour, et pour une année, de la direction générale de l'*Union*, et cela dans l'ordre même de leur fondation, soit : 1° Zurich, 2° Berne, 3° Fribourg, 4° Neuchâtel. Exceptionnellement, Fribourg est chargé de la direction pendant l'année 1893.

On doit considérer comme rentrant dans les intérêts généraux, et par conséquent comme objet de l'activité de l'*Union*, tout ce qui peut servir à augmenter l'importance des Expositions scolaires et, en particulier, leur influence dans l'école et sur l'éducation en général.

Les points suivants intéressent tout particulièrement l'*Union* :

a) Tout ce qui peut faire connaître au public les tendances des Expositions scolaires ;

b) Tout ce qui peut favoriser les bons rapports avec les autorités, en vue d'obtenir, en faveur des Expositions, leur appui moral et financier ;

c) L'obtention de conditions favorables pour les achats en général ;

d) L'achat ou échange en commun d'articles divers avec les pays étrangers. Le Comité central est chargé des demandes, qui doivent être faites par l'intermédiaire du département fédéral des affaires étrangères ;

e) L'entente en commun pour établir, le cas échéant, dans les Expositions universelles et nationales, une Exposition collective mixte. »

Le gérant : A. Bouchardy.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 6430-3-94. — (Encre Lorilleux).

ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE COMMERCIALE

CARTES COMMERCIALES

INDIQUANT

LES PRODUCTIONS INDUSTRIELLES ET AGRICOLES, LES CENTRES COMMERCIAUX,
LE CHIFFRE DE LA POPULATION,
LES CHEMINS DE FER, LES ROUTES, LES BUREAUX DE POSTE ET DE TÉLÉGRAPHE,
LES COMPAGNIES MARITIMES DESSERVANT LES PORTS, ETC.

AVEC TEXTE COMPLÉMENTAIRE EXPLICATIF

SUR LE DÉNOMBREMENT, LES MOEURS ET LES COUTUMES DES POPULATIONS,
LES STATISTIQUES COMMERCIALES, LES PRODUITS A IMPORTER, LES INDUSTRIES A CRÉER,
LA LÉGISLATION, L'ADMINISTRATION, LES TRIBUNAUX, ETC., ETC.

Publiées par

La LIBRAIRIE CHAIX

Sous la direction de F. BIANCONI

Ancien ingénieur-architecte en chef des chemins de fer ottomans,
Auteur de plusieurs ouvrages sur les pays d'Orient.

Cette Publication a fait l'objet de nombreuses souscriptions de la part des Ministères du Commerce, des Affaires étrangères de l'Instruction publique, de la Guerre, de la Marine, des Travaux publics et de l'Agriculture. Elle a reçu l'approbation de la plupart des Chambres de Commerce et des Sociétés de Géographie.

Cette publication, qui présente un intérêt exceptionnel au point de vue des relations de notre commerce d'exportation et d'importation, forme une collection de cartes dressées à une grande échelle des différentes régions de l'Orient, de l'Extrême-Orient, de l'Afrique et de l'Amérique, indiquant, soit sur la carte même, soit dans le texte qui l'accompagne: les productions dominantes de la province; les villes et les villages de plus de 500 habitants avec le chiffre de leur population; les renseignements les plus complets sur les routes, les chemins de fer, les services maritimes, les postes, les télégraphes, l'administration du pays, etc. Les *Cartes commerciales* sont donc appelées à rendre les plus grands services dans les écoles pour l'enseignement de la Géographie commerciale.

La Collection comprend les cartes suivantes :

Orient. — Turquie d'Europe : Macédoine (3e édition). Albanie et Épire (4e édition). — Thrace (Roumélie turque) (3e édition). — Serbie (3e édition). — Bulgarie et Roumélie orientale. — Turquie d'Asie : Syrie et Chypre.

Extrême Orient. — Tonkin (2e édition). — Cochinchine et Cambodge.

Afrique. — Égypte (2e édition). — Algérie : Province d'Oran. — Maroc.

Amérique. — Uruguay (2e édition) (épuisée). — République Argentine (3e édition). — Bolivie (2e édition) (épuisée). — Brésil : Partie Nord (2e édition); Partie Sud. — Venezuela (2e édition). — Colombie et Équateur (2e édition). — San-Salvador et Honduras. — Guatemala. — Mexique : Partie Nord; Partie Sud.

Cartes commerciales, *en préparation* : Chili.

Chaque carte avec texte, prix : cartonnée, **4** francs.

PRIX POUR LES SOUSCRIPTEURS A UNE SÉRIE ENTIÈRE : 3 FRANCS PAR CARTE

FRAIS DE PORT EN PLUS : **0 fr. 50.**

BIBLIOTHÈQUE

DES

ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES

ET DES ÉCOLES PROFESSIONNELLES

Publiée sous la direction de M. **Félix MARTEL**, inspecteur général de l'instruction publique

OUVRAGES PARUS

CHATEAUBRIAND. **Extraits**, par M. MÉTIVIER, inspecteur général honoraire de l'Instruction publique. In-12, cartonné. . . . . 1 fr. 50

VOLTAIRE. **Charles XII.** Extraits par M. GUY, professeur à l'école Monge. In-12, cart.. . . . . » fr. 75

FÉNELON. **Extraits.** (Télémaque, dialogues et fables), par M. POITRINEAU, inspecteur d'Académie. In-12, cartonné. . . . . 1 fr. 25

WALTER SCOTT. **Quentin Durward** et quelques extraits d'autres œuvres, par M. MÉTIVIER, inspecteur général honoraire de l'Instruction publique. In-12, cart.. . . . . 2 fr.

DON QUICHOTTE. **Extraits**, par M. E. CARLES, professeur au collège Chaptal. In-12, cart.. . . . . 1 fr.

Algèbre, par MM. HUE et VAGNIER, professeurs à l'école pratique industrielle et commerciale de Reims, direct. du *Journal des candidats aux Écoles nationales d'Arts et Métiers*. In-12, cart. 2 fr.

OUVRAGES SOUS PRESSE

Théâtre classique du XVIIe et du XVIIIe siècle, par MM. Félix MARTEL, inspecteur général de l'Instruction publique, et DEVINAT, directeur de l'école normale d'instituteurs du Rhône, membre du conseil supérieur de l'Instruction publique.

SWIFT. **Extraits de « Gulliver »**, par M. HANNEDOUCHE, inspecteur primaire.

Histoire, cours de première année, par MM. VAST, examinateur d'admission à l'école militaire de Saint-Cyr, et JALLIFIER, professeur au lycée Condorcet et à l'école normale supérieure d'instituteurs.

Arithmétique, cours de première et de seconde années, par M. GRANDGAIGNAGE, directeur de la section commerciale à l'École pratique industrielle et commerciale de Paris.

Physique, cours de première année, par M. Paul POIRÉ, professeur au lycée Condorcet et à l'École normale supérieure d'instituteurs.

Physique, Cours de 2e et 3e années, par LE MÊME.

Robinson Crusoé. Extraits par M. MO…SIER, professeur à l'École normale d'instituteurs de la Seine.

Géométrie, premier volume : géométrie plane, arpentage et lever des plans, par MM. HUE et VAGNIER, professeurs à l'École pratique industrielle et commerciale de Reims, directeurs du *Journal des candidats aux Écoles nationales d'Arts et Métiers*.

Travaux manuels, garçons (texte et dessins), par M. DOIN, inspecteur primaire.

D'AUTRES VOLUMES PARAITRONT ULTÉRIEUREMENT

IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 6452-3-94. — (Encre Lorilleux).

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME VINGT-QUATRIÈME

N° 5. — Mai 1894

SOMMAIRE

PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

Nouvelle série. Tome XXIV. N° 5. 15 Mai 1894.

REVUE PÉDAGOGIQUE

L'INSTRUCTION PRIMAIRE AUX ÉTATS-UNIS [1]

PREMIÈRE PARTIE

Origines et Organisation.

CHAPITRE PREMIER. — *Généralités.*

Les colonies de la Nouvelle-Angleterre ont eu de bonne heure des écoles publiques et gratuites, en partie du moins; les puritains considéraient comme un devoir social d'instruire le peuple, afin de le mettre en état de chercher dans l'Évangile la raison de sa foi religieuse et la direction de sa conduite morale.

Dès 1642, un statut de la Cour générale de la colonie du Massachusetts [2] ordonna aux autorités municipales de veiller à ce que

1. Les principales sources de ce travail sont les rapports annuels *(Reports of the Commissioner of education)*, les circulaires *(Circulars of information)* du Commissaire de l'éducation (voir plus loin, dans un autre numéro de la *Revue*, le chapitre qui sera consacré à ces publications), et les rapports annuels ou biennaux des surintendants des écoles publiques dans chaque État et dans quelques grandes villes. Parmi les ouvrages français qui ont traité spécialement de l'éducation aux États-Unis, je citerai seulement deux volumes qui sont le résultat de missions données par le ministre de l'instruction publique, et dont le second est l'exposé le plus méthodique et le plus complet que nous possédions sur l'enseignement primaire aux États-Unis: *L'instruction publique aux États-Unis, Écoles publiques, Collèges, Universités, Écoles spéciales; rapport adressé au ministre de l'instruction publique* par M. C. Hippeau; 1 vol. in-8°, 1870, et *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Philadelphie en 1876, présenté à M. le ministre de l'instruction publique au nom de la commission envoyée par le ministre à Philadelphie*, par F. Buisson, président de la commission; 1 vol. in-8°, 1878.

2. A propos de l'Exposition universelle de Chicago, le *Board of education* du Massachusetts a reproduit le fac-similé du texte manuscrit des statuts de 1642 et de 1647.

tous les enfants reçussent l'instruction. L'ordre fut renouvelé en 1647 avec injonction, sous peine d'amende, pour tout « town » contenant au moins cinquante familles, de payer un maître qui enseignât la lecture et l'écriture, et, pour tout « town » comptant au moins cent familles, d'avoir une « Grammar school[1] ».

Le journal de Winthrop constate que, dès 1635, il existait à Roxbury, à Boston, etc., des écoles entretenues par des contributions volontaires ou par des taxes imposées sur les habitants. Harvard College fut fondé en 1636. La constitution du Massachusetts (1780) consacra ce système, en déclarant que l'éducation de

1. En 1635, le peuple de Boston avait déclaré, par un vote, qu'il était nécessaire d'avoir une école, et demandé au frère Philémon Purmont « to become school master for the teaching and nurtering of children »; l'année suivante, quelques fonds avaient été réunis par souscription volontaire et Daniel Maud avait été chargé de conduire l'école. En même temps, la Cour générale avai attribué 400 dollars pour la construction d'une école. L'ordonnance de 1642 enjoignit aux « selectmen » de chaque « town » d'avoir « a vigilant eye over their brethren and neighbors, to see, first that none ,ot them shall suffer so much barbarism in any of their families as not to endeavour to teach, by themselves or others, their children or apprentices so much learning as may enable them perfectly to read the English tongue and knowledge of the capital laws, upon penalty of twenty shillings therein ».

L'ordonnance de 1647 est ainsi conçue :

« It being one chiefe project of that ould deluder, Satan, to keepe men from the knowledge of the Scriptures, as in former times by keeping them in an unknowne tongue, so in these latter times by persuading from the use of tongues, that so at least the true sence and meaning of the originall might be clouded by false glosses of saint seeming deceivers, that learning may not be buried in the grave of our fathers in the Church and commonwealth, the Lord assisting our endeavors;

« It is therefore ordered, that every township in this jurisdiction, after the Lord hath increased them to the number of 50 householders, shall then forthwith appoint one within their towne, to teach all such children as shall resort to him to write and read, whose wages shall be paid either by the parents or master of such children, or by the inhabitants in generall, by way of supply, as the major part of those that order the prudentials of the towne shall appoint; Provided, those that send their children be not oppressed by paying much more than they can have them taught in other townes;

« And it is further ordered that where any towne shall increase to the number of 100 families of householders, they shall set up a grammar schoole, the Master thereof being able to instruct youth so farr as they may be fited for the university, Provided, that if any towne neglect the performance hereof above one yeare, every such towne shall pay 5 s. to the next schoole till they shall perform this order. » (*Mass. Coll. Records*, vol. II, p. 203.)

Après l'ordonnance de 1647, Ezekiel Cheever vint à Ipswich et y ouvrit une école de grammaire; en 1661, il devint principal de la « Town free school » de Charlestown; son enseignement est resté célèbre.

toutes les classes de la nation était nécessaire pour le maintien de la liberté, et, en 1789, la législature obligea tout « town » à entretenir une école pendant six mois de l'année et à enseigner l'orthographe, la lecture, l'écriture, la grammaire anglaise, la géographie. Bientôt après, les écoles furent dotées d'un terrain dans chaque « town ».

Les autres colonies de la Nouvelle-Angleterre votèrent, sous la même influence, des lois du même genre et possédèrent aussi des « Common schools », placées le plus souvent sous l'autorité directe ou indirecte du clergé et consacrées presque entièrement à l'éducation religieuse de l'enfance : l'Ancien et le Nouveau Testament, le Psautier, le catéchisme y furent longtemps les seuls livres en usage.

Ce n'est qu'après la proclamation de l'indépendance que le système scolaire de l'Amérique s'organisa peu à peu dans tous les États du Nord en se modelant plus ou moins exactement sur les « Common schools » de la Nouvelle-Angleterre. Dès 1813, l'État de New York eut un surintendant des écoles; Gédéon Howley, qui exerça le premier cette fonction (1813-1821), s'appliqua à augmenter le nombre des écoles, qui était de 2,631 en 1815 et s'élevait, à l'époque de sa retraite, à 6,300 dans l'État [1].

Cependant les progrès de cette période ont été faibles; des pédagogues autorisés pensent même qu'au Massachusetts il y a eu plutôt déclin que progrès depuis la déclaration de l'indépendance jusque vers 1840.

Horace Mann [2], secrétaire du bureau d'éducation du Massachusetts créé en 1837, commença à propager les bonnes méthodes,

---

1. Le surintendant de l'État de New York rappelle dans son trente-huitième rapport annuel (page LI) que c'est dans cet État que s'est développée d'abord l'idée de la « Public school », que cet État a été le premier à établir un fonds permanent des écoles, une inspection d'État, une préparation des maîtres, des « Teachers institutes ».

2. Horace Mann (1796-1859), né de parents pauvres, a eu une vie rude pendant sa jeunesse, et ce n'est que grâce à une très énergique volonté de s'instruire qu'il put entrer en 1816 à Brown University. Il passa douze ans au barreau, puis entra en 1827 dans la vie politique et, en 1833, devint sénateur de l'État du Massachusetts. Lorsque la législature créa en 1837 un « Board of education » pour réorganiser les écoles, il accepta le poste de secrétaire, renonça dès lors à la vie politique, et poursuivit son œuvre à travers une suite ininterrompue d'obstacles créés par l'inimitié, la jalousie, l'insuffisance des ressources; mais il

régla le système des « Primary schools », « Grammar schools[1] » et « High schools[2] », il fonda des bibliothèques, des écoles normales[3], des écoles du soir, et exerça pendant douze ans (1837-1848) une influence considérable sur la direction de l'enseignement non seulement au Massachusetts, mais dans toute l'Amérique.

Henri Barnard, secrétaire du bureau du Connecticut, puis commissaire des écoles publiques du Rhode Island jusqu'en 1849[4], est, après Horace Mann, un des pédagogues qui ont le plus influé sur la réforme aux État-Unis. Peu à peu les bureaux d'écoles se sont multipliés, les villes et les États ont eu des surintendants chargés soit de diriger, soit de dresser des statistiques et d'encourager le progrès de l'enseignement. Tous les États ont aujourd'hui sous un titre ou sous un autre des surintendants de l'éducation.

Le système des « Free schools », écoles gratuites, se propagea par toute l'Amérique. La « Free school », disait H. Barnard, n'est pas, comme on l'entendait autrefois en Europe, une école de charité pour les enfants pauvres, c'est l'éducation gratuite à tous les

---

trouva, d'autre part, des partisans enthousiastes; c'est là qu'il commença la publication de son « Common school Journal ». En 1848, il fut nommé député au Congrès fédéral. Pendant les douze ans qu'il a passés au bureau d'éducation, il a refait l'organisation des écoles, créé les écoles normales, etc.

1. Le système des écoles graduées a commencé à Boston en 1847.

2. La première High school avait été fondée à Boston en 1821, avant Horace Mann. Le progrès des High schools, établissements publics, a eu pour conséquence le déclin des académies, établissements privés.

3. Les deux premières écoles normales datent de 1839.

4. Henri Barnard, né en 1811, élève de Yale College, fut, après un voyage de dix-huit mois en Europe, élu membre de la législature du Connecticut, où il s'occupa de l'instruction des sourds-muets, des prisons, des bibliothèques publiques et prépara l' « Act to provide for the better supervision of Common schools »: Cette loi créait un « Board of commissioners » chargé de s'enquérir de la situation des écoles et de s'efforcer de les améliorer par ses conseils et ses publications, et Barnard fut pendant quatre ans le secrétaire de cette commission, que des adversaires politiques firent supprimer en 1842. L'année suivante, il fut nommé commissaire des écoles publiques du Rhode Island, et il exerça cette fonction jusqu'en 1849; pendant cette période il réforma entièrement les écoles de l'État et exerça une grande influence pédagogique par ses rapports, ses circulaires et son journal (*Journal of the Rhode Island Institute of instruction*). Il fut directeur de l'école normale du Connecticut et surintendant des écoles publiques (1850-1854), rédacteur en chef de l'*American Journal of education*, chancelier de l'Université du Wisconsin (1857-1859), président de John's College (1865-1866) à Annapolis (Maryland). Lorsque fut organisé à Washington le Bureau d'éducation, il en fut nommé commissaire (1867) et exerça cette fonction jusqu'en 1870.

degrés pour toutes les classes, c'est un séminaire dans lequel l'enfant du riche et celui du pauvre se trouvent mêlés, c'est la « Common school », qui fait participer tous également aux bienfaits et aux avantages de l'éducation.

Chapitre II. — *Maisons d'école.*

Avant 1840, les bâtiments scolaires étaient en général très modestes, la plupart même insuffisants ; c'était souvent, dans les villes, une maison louée et mal appropriée; dans les campagnes une baraque en planches[1]. Des efforts considérables ont été faits depuis cinquante ans, et les écoles des États-Unis sont devenues, dans la plupart des villes, des monuments quelquefois luxueux, presque toujours largement aménagés, confortablement meublés, garnis d'un ample matériel d'enseignement ; et, même dans les campagnes, des bâtiments le plus souvent convenables. Les écoles des États-Unis peuvent être citées à cet égard comme des modèles, et ont en effet servi plus d'une fois de modèle en Europe.

En 1870, la statistique officielle évaluait à 130 millions de dollars (650 millions de francs) la valeur de la propriété des écoles publiques de tout degré. En 1889-1890, cette valeur était de 343 millions de dollars (1,715 millions de francs), et le nombre des bâtiments scolaires s'élevait à 224,839[2].

Chapitre III. — *Obligation scolaire et gratuité.*

Les États, en instituant des surintendants des écoles, leur ont attribué des pouvoirs divers : un simple contrôle de statistique dans les États où domine le « Self supporting system » ; ailleurs, comme en Californie, une autorité qui va jusqu'à imposer à toutes les écoles les livres de classe.

Plus de la moitié des États ont décrété l'obligation scolaire. Le Massachusetts, qui avait déjà, dès le XVIIe siècle, pris des mesures pour obliger tous les enfants à suivre l'école, et dans lequel la

1. Il y avait à l'Exposition universelle de Philadelphie en 1876 et à l'Exposition universelle de Chicago en 1893 des spécimens de ces premières écoles.
2. Voir dans la troisième partie de ce travail la statistique consacrée aux bâtiments d'école.

pratique de cette obligation avait été constante tant que l'autorité religieuse du puritanisme était demeurée souveraine, a promulgué en 1852 la première loi américaine sur l'obligation.

Cette loi, renforcée à plusieurs reprises et complétée en 1859 et en 1862 par d'autres lois, punissait d'une amende et autorisait à envoyer dans un établissement d'enseignement et de réforme les vagabonds de cinq à seize ans qui ne suivraient pas l'école. La loi de 1852 est restée lettre morte, ou à peu près, pendant une vingtaine d'années [1]. En 1855, beaucoup de villes, loin de s'y conformer, excluaient encore de l'école les enfants qui faisaient de trop fréquentes absences; en 1869, le général Olivier, constable de l'État, disait que personne ne songeait à obéir aux lois scolaires et que peu de personnes connaissaient leur existence [2].

En 1873, les deux lois sur l'obligation scolaire et sur les jeunes vagabonds furent refondues; puis, en 1876, complétées par une loi sur le travail des enfants dans les manufactures; enfin elles ont été amendées en 1889. Des difficultés pratiques font que les lois sur le vagabondage et le travail des enfants ne sont pas complètement appliquées [3], et que la loi sur l'obligation scolaire ne l'est presque pas quand il faut user de rigueur.

En 1856, M. G. A. Wallon, agent du « State board », s'exprimait ainsi dans un rapport sur la fréquentation des écoles et le vagabondage : « Il y a une prescription de nos lois sur l'obligation qui est entièrement inappliquée : c'est celle qui impose une amende aux parents qui négligent d'envoyer leurs enfants à l'école durant vingt semaines par an. Les exemples de cette

1. « Cette loi de 1852 semble n'avoir guère attiré l'attention. Dans le rapports officiels de l'État jusqu'en 1860, on n'en parle pas, ou bien elle n'est que simplement mentionnée. « Nobody thinks of obeying the school laws », disait un inspecteur de Lowell en 1869. » (*the Report of Commissioner of education*, 1888-1889, p. 472.)

Cette loi d'ailleurs avait été précédée par une loi de 1846 qui établissait l'obligation. En 1857, la constitution fait de l'instruction une condition pour voter.

2. *Report of the Commissioner of education, 1888-1889*, p. 473. Cependant le surintendant White disait que, quoique incomplètement exécutée, la loi de 1852 avait été la source de beaucoup de bien.

3. Cependant dans le Massachusetts il y a des comtés (Bristol, Norfolk, Plymouth, Worcester, qui ont établi des écoles spéciales pour les petits vagabonds.

négligence sont fréquents. Nous entendons parler souvent de ce cas, mais rarement de parents punis. »

D'autres États ont imité le Massachusetts : le district de Columbia en 1864, le Vermont en 1867, le New Hampshire en 1871. Depuis 1886, seize États ont adopté l'obligation ou renforcé les lois par lesquelles ils l'avaient établie. Il y a aujourd'hui (1891) vingt-sept États ou territoires dans lesquels existe l'obligation scolaire[1]. Le courant dans ce sens est manifeste; quel effet a-t-il produit? La statistique est impuissante à le constater, parce qu'en Amérique la population est spontanément portée à envoyer ses enfants à l'école, qu'il est très difficile de savoir ce que la loi ajoute à cette disposition individuelle, et que, pendant que la loi prescrit d'un côté, des circonstances particulières, telles que l'affluence d'émigrants de certaines nationalités, le vagabondage dans quelques grandes villes, l'insuffisance des locaux, comme on le constate aujourd'hui dans certains quartiers de New York, contrarient l'action de la loi. Dans les campagnes et surtout dans celles de l'Ouest, la dissémination des maisons et la nécessité de vaquer aux travaux des champs créent des obstacles d'une autre nature qui empêchent les enfants d'aller à l'école ou qui abrègent plus qu'il ne faudrait le séjour qu'ils y font.

La période d'obligation a une durée variable suivant les États : douze semaines par an pour les enfants de huit à treize ans dans le New Jersey, de huit à quatorze en Californie. Il faut distinguer cette période de celle dans laquelle les enfants et les jeunes gens ont le droit d'admission dans les écoles publiques, et qui, en Californie, par exemple, s'étend de six à vingt et un ans.

Les pédagogues américains ne sont pas en général opposés en principe à l'obligation, mais il y en a qui croient peu à son efficacité. Le surintendant de l'État de New York, M. A. S. Draper, disait: « C'est pire qu'une futilité de prétendre que toute personne ayant charge d'enfants a le souci de les envoyer à l'école. La majorité l'a. Mais malheureusement il y a des parents paresseux, ivrognes, criminels. Dans une grande ville il y a aussi beaucoup d'enfants qui n'ont pas de parents. Il semble inutile de

1. Il y en avait quinze en 1876. Voir le *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne*, par M. Buisson, p. 52.

prouver que l'État a le pouvoir de pourvoir à ces cas exceptionnels et qu'il fait très bien d'agir ainsi[1]. » « Mais, dit-il dans un autre rapport, nous avons une certaine expérience de la loi d'obligation, qui est si impuissante qu'elle ne peut assurer la fréquentation, et maintenant d'autres États copient notre tentative. Le Territoire du Nouveau-Mexique nous en a apporté l'an dernier un exemple amusant lorsqu'il a introduit l'obligation dans les lois scolaires sans même spécifier la limite d'âge[2]. »

D'autre part, le surintendant de l'État du Missouri, M. W. E. Coleman, s'exprime ainsi : « L'obligation est une question qui mérite une grande attention et qui suscite un débat. C'est l'opposé de la mollesse, de l'incurie, de l'indifférence qui prévalent dans tant de communes relativement à la fréquentation. Mais la question se pose naturellement de savoir si une loi sur l'obligation est le vrai remède. Dans mon humble jugement, elle ne l'est pas. Il y a maintenant seize États[3] qui ont légiféré sur la matière, il n'y en a pas un où la loi soit exécutée. D'où viennent donc les demandes? D'où partent les plaintes contre la non-fréquentation? Est-ce des districts qui ont de bonnes écoles, qui emploient des maîtres expérimentés et les paient bien? ou bien des districts qui sont dans le cas contraire? Mon expérience m'apprend que dans les districts caractérisés par leur libéralité envers les écoles, la non-fréquentation est réduite au minimum, et que, dans ces districts, on ne réclame pas de loi sur l'obligation scolaire[4] ».

Si l'obligation n'est pas générale aux États-Unis, la gratuité l'est. Elle l'était au début de la colonisation puritaine. Puis le principe fut peu à peu oublié, à mesure que la colonisation s'étendit et prit un caractère moins exclusivement religieux. Il a été de nouveau mis en vigueur depuis une soixantaine d'années sous l'influence du sentiment démocratique. L'Illinois a décrété la gratuité en 1823. Depuis 1869, il n'y a pas un État où la gratuité des « Common schools » de tout degré ne soit la règle.

---

1. *Report of the Commissioner of education*, 1888-1889, p. 526.
2. *Thirty-eighth annual Report of the State superintendent*, 1892, p. XIV.
3. Vingt-sept aujourd'hui.
4. *Report of the Commissioner of education*, 1888-1889, p. 527.

Chapitre IV. — *Écoles normales.*

Les écoles normales, qui sont une des conditions nécessaires d'un bon système d'éducation, parce qu'il faut de bons maîtres pour donner un bon enseignement, et dont les pédagogues américains ont fait comprendre l'importance à leurs concitoyens, se sont multipliées. Les premières ont été créées à l'instigation de Charles Brooks [1] et d'Horace Mann [2] entre les années 1839 et 1850 [3], dans la Nouvelle-Angleterre, l'État de New York et la Pensylvanie. Depuis 1870, le nombre en a beaucoup augmenté; en effet, on en comptait, en 1870, 53, et, en 1888-1889, 184 (138 écoles normales publiques et 46 écoles normales privées). En 1888-1889, le nombre total des élèves de ces écoles et des établissements similaires était de 33,161 (7,518 instituteurs et 17,883 institutrices dans les écoles normales publiques; 1,589 instituteurs et 1,482 institutrices dans les écoles privées, et en outre 2,709 élèves dans les écoles publiques et 1,980 dans les écoles privées dont le sexe n'a pas été indiqué par la statistique). Il y a des écoles normales où les deux sexes sont réunis, et d'autres qui sont spéciales à un sexe.

Les écoles normales n'ont fourni que la moindre partie des 364,000 instituteurs et institutrices qu'a comptés la statistique de 1889-1890; mais ce sont généralement les meilleurs. Les femmes sont en grande majorité. L'éducation des enfants semble leur être dévolue par un don naturel, et il est plus logique de les voir instruire de jeunes garçons que de voir, dans d'autres pays, des classes de filles tenues par des hommes. Ce qui paraît manquer le plus au corps enseignant en Amérique, ce sont les garanties et la fixité ; les diplômes ne sont souvent valables qu'en un lieu et pour un temps limité; la nomination est faite, dans beaucoup de cas, pour un an seulement et par élection; il n'y a

1. Le docteur Ch. Brooks avait étudié en Prusse l'organisation des écoles normales.

2. La première école créée a été celle de Lexington dans le Massachusetts; elle a été transférée plus tard à Framingham. Il y avait eu dans le Massachusetts, dès 1823, un établissement privé où l'on formait des instituteurs et, en 1834, on avait fondé à New York un cours normal.

3. Il y avait sept écoles normales en 1850.

pas de retraite; beaucoup de femmes n'entrent dans les écoles que comme dans un poste d'attente, jusqu'à ce qu'elles trouvent un mari.

Chapitre V. — *High schools.*

Les « High schools » (« hautes écoles ») font partie du système des « Common schools », entretenues sur les deniers publics et ouvertes à tous, le plus souvent gratuitement[1], mais elles sont classées dans la catégorie des établissements secondaires. On y entre de plain-pied en sortant de la « Grammar school », et on en sort pour entrer dans les universités; aussi y enseigne-t-on souvent le latin et quelquefois le grec; la littérature anglaise, le français, l'allemand, l'algèbre, la géométrie, la physique, la chimie, l'histoire générale, le dessin sont les facultés principales. Elles peuvent être comparées à certains égards aux écoles municipales de la ville de Paris, ou mieux, peut-être, à un « Realgymnasium » allemand. Il y en a de plusieurs degrés. Dans certaines petites villes, la « High school » consiste seulement en un département annexé à la « Grammar school », comme le sont en France les cours complémentaires d'enseignement primaire supérieur; dans les grandes villes, ce sont des établissements séparés, voire même de très importants établissements.

C'est en 1837, à Philadelphie, qu'a été ouverte la première école portant ce nom, quoiqu'il y eût déjà dans le Massachusetts quelques établissements analogues. Depuis 1850, date de la fondation de la « High school » de Cincinnati, les progrès ont été rapides. En 1889-1890, on comptait aux États-Unis 2,526 « High schools » avec 203,000 élèves (sans compter ceux qui étaient dans les classes primaires et qui figurent dans la statistique de l'enseignement primaire), dont la majorité se composait de filles (116,000). Il y a environ 800 écoles de cette espèce dans des villes; elles sont en général plus importantes et plus complètement organisées que celles des campagnes; le nombre des jeunes filles qui obtiennent leur diplôme (« graduate ») y est trois et quatre fois plus

1. En 1889-1890, les droits d'écolage dans les « High schools » représentaient 405,000 dollars et les subventions des États et des municipalités 4,354,000 dollars.

considérable que celui des garçons, et le nombre de ceux-ci va en décroissant[1]. Les garçons ont hâte d'entrer dans les affaires pour gagner leur vie.

CHAPITRE VI. — *Moyens d'instruction auxiliaires ou complémentaires.*

A côté des trois degrés réguliers des écoles graduées : école primaire, école de grammaire, école supérieure, il y a des écoles et des cours publics et privés, des institutions et des publications qui concourent à répandre l'instruction et dont il faut faire connaître, au moins en peu de mots, le caractère.

L'institution des jardins d'enfants, qui est à la base de l'éducation, est jusqu'ici peu répandue en Amérique. Il n'y a que quatre grandes villes, Boston, Saint-Louis, Philadelphie et Milwaukee, qui aient établi un système de « kindergarten » publics, organisés de manière à servir de préparation à l'école primaire. Ces quatre villes, dont deux, Boston et Philadelphie, sont toujours à l'avant-garde des améliorations pédagogiques et dont les deux autres doivent probablement cette création au génie allemand, possédaient, en 1889, 121 établissements de ce genre, renfermant environ 1,850 enfants. La statistique a enregistré une soixantaine d'autres « kindergarten » publics, plus ou moins organisés, et renfermant chacun 30 à 150 enfants. Le jardin d'enfants conviendrait surtout à la classe ouvrière, quand le mari et la femme passent leur journée à l'atelier ; mais aux États-Unis, la femme de l'ouvrier, qui travaille bien rarement hors de chez elle, n'a pas besoin d'envoyer ses enfants dans un établissement de ce genre.

Les cours du soir s'adressent au contraire, en général, à des jeunes gens qui sont sortis des écoles et qui veulent développer leur instruction ou suppléer à son insuffisance. Il y avait 150 villes possédant des cours du soir en 1889. L'expérience qu'en fait l'Amérique, disait le Commissaire de l'éducation dans son rapport de 1888-1889, n'est pas, jusqu'ici, de nature à encou-

1. Ainsi, dans les « High schools » des dix plus grandes cités, on comptait en 1860 165 garçons et 157 filles qui avaient obtenu leur diplôme ; en 1888, 690 garçons et 1,720 filles ; en 1889, 619 garçons et 1,838 filles. Le rapport total des deux sexes, de 1860 à 1889, est de 26.5 garçons contre 73.5 filles. A Brooklyn, il n'y a même que 10 garçons pour 90 filles. (*Report of the Commissioner of education*, 1888-89, p. 776.)

rager. Ces cours, qui coûtent par élève plus que les écoles primaires, sont confiés d'ordinaire, non aux maîtres des écoles publiques, qui ont assez de leur besogne du jour, mais à des personnes dont la plupart n'ont ni les connaissances, ni la méthode, ni l'assiduité nécessaires. Aussi les Américains en font-ils peu de cas. La durée des cours est généralement courte : 193 soirées à San Francisco, 117 à Chicago, 90 à New York, 56 à Paterson. A San Francisco, il y avait à peu près autant d'élèves à la fin qu'au commencement. Mais à Chicago, il y avait eu dans l'année 9,189 inscrits, 3,461 présents au début et 1,297 à la fin; ce qui revient à dire que l'auditoire a été renouvelé plusieurs fois et est peu fidèle; chaque auditeur n'a assisté en moyenne qu'à 40 classes.

Depuis quelques années les universités ont entrepris de répandre dans le peuple des connaissances plus variées et plus élevées que celles que l'écolier reçoit dans les « Common schools ». C'est ce qu'on nomme « University extension » et ce qui correspond à peu près à nos conférences populaires et à nos cours populaires, en France, dont les premiers remontent à 1830, date de la création de l'Association polytechnique, et dont quelques-uns même sont plus anciens.

Dans son rapport officiel de 1888-1889, M. W. T. Harris définit ainsi l'« University extension » : « Ce terme désigne un mouvement qui s'efforce de mettre l'enseignement supérieur à la portée de toutes les classes de la société qui ne peuvent fréquenter les universités où cet enseignement se donne ». Les Américains l'ont emprunté à l'Angleterre, où les débuts de ce mouvement remontent à l'année 1887 [1]. En Amérique, le « Chautauqua

1. Une société nommée « The American Society for the extension of University teaching » s'est formée en juin 1890 à Philadelphie et dans les environs, à l'imitation de l' « University extension » anglaise. Elle a fait, dans les deux années 1890-1891 et 1891-1892, cinquante-neuf cours dont la plupart consistaient en six leçons au moins, mais dont quelques-uns avaient jusqu'à vingt leçons. Le président de la société, dans une introduction au *Handbook of University extension*, dit qu'en Europe il y a des ministres de l'instruction publique, pour pourvoir, par des créations officielles, aux besoins de l'enseignement, qu'il en est autrement en Amérique, que l' « University extension » développera le goût des études désintéressées, fera comprendre au peuple l'utilité de l'enseignement supérieur, formera un trait d'union entre les classes, et servira aux conférenciers eux-mêmes, qui s'exerceront ainsi à exposer leurs idées. Le premier président

literary and scientific Circle [1] », organisé en 1878, a été la première association qui ait encouragé le « systematic home reading » et établi des cours populaires; ces cours, qui se font en divers lieux, ont compté 25,000 élèves inscrits en 1879. Depuis 1887, ce mouvement s'est fortement accentué. Les cours et conférences, qui sont faits par des professeurs et par des savants, sont accompagnés en général de résumés (« syllabus ») imprimés qui facilitent l'intelligence du sujet, et donnent quelquefois lieu à des examens et à des diplômes.

Beaucoup d'autres sociétés, particulièrement les grandes associations d'agriculteurs dites « National Grange » et « Farmers' Alliance » ont institué des cours et des conférences pour propager les connaissances utiles.

Les « Commercial and business Colleges » sont des établissements d'enseignement professionnel qui peuvent être considérés, ainsi que les « High schools », comme des compléments d'enseigne-

---

a été M. W. Pepper, de l'Université de Philadelphie. Sous la présidence du Dr Edmund J. James, des comités locaux ont été formés. De Philadelphie, ce mouvement s'est étendu à tous les Etats-Unis. « Brown University » a constitué un grand nombre de centres de conférence; l'Université de Chicago a fait de l'« University extension » un département spécial.

1. Le « Chautauqua system of education » avait exposé en 1893 à Chicago. Il déclarait dans plusieurs brochures que « the higher education should be extended to all, young and old, rich and poor » et que le système, né d'une haute conception du but et des devoirs de la religion, doit stimuler le désir du développement intellectuel chez les personnes qui n'ont pas eu le bienfait de l'éducation universitaire. La première réunion de la « Chautauqua assembly » a eu lieu en 1874 et a eu pour objet de donner plus d'ampleur aux enseignements bibliques des « Sunday schools ». Le succès a conduit l'association à étendre son enseignement à d'autres matières. La « Chautauqua assembly » avait en 1892 un budget de 141,000 dollars; elle possède à Chautauqua (New York) un collège, « Chautauqua College », un musée, un club, des salles de cours. En 1878, le Cercle littéraire et scientifique de Chautauqua a été organisé en vue de fournir aux anciens élèves de collège un moyen de faire une revue de leurs études, et à ceux qui n'ont eu qu'une instruction bornée d'avoir, comme les élèves de collège, des vues scientifiques sur le monde et sur la vie. L'association est affiliée à de nombreux cercles locaux fondés dans divers États; elle fait faire des conférences sur plusieurs séries de sujets dont le programme est arrêté plusieurs années d'avance, publie ces conférences, qui peuvent ensuite être reproduites en différents lieux (à Paris, la Société des conférences populaires emploie un procédé analogue), se met en relation par correspondance avec les personnes qui désirent s'instruire. Elle patronne des clubs d'économie politique; M. Richard T. Ely, professeur à l'niversité du Wisconsin, qui préside cette branche, leur envoie des listes de sujets à mettre en discussion, ainsi que des livres et articles recommandés.

ment primaire supérieur. Ils ont des cours du jour et des cours du soir dans lesquels on apprend la comptabilité, les opérations de banque et d'assurance, la sténographie, le « type writing », c'est-à-dire l'écriture à la machine qui est aujourd'hui d'un usage général aux États-Unis, la télégraphie. La plupart des jeunes gens et jeunes filles [1] qui se destinent à devenir employés de commerce suivent pendant quelques mois (quatre à six mois suffisent ordinairement) des cours de ce genre. En 1889, 233 « Business colleges » ont adressé au Bureau d'éducation des renseignements d'où il résulte qu'ils avaient 48,300 élèves le jour et 14,500 le soir. Dans ces nombres ne sont pas compris 17,000 élèves qui suivaient les cours commerciaux, « Business courses », des écoles secondaires et collèges proprement dits.

Il faut citer aussi quelques écoles d'un genre spécial destinées à ceux qui sont frappés d'une infirmité physique ou morale. Les premières écoles de sourds-muets en Amérique ont été fondées en 1817 et 1818 à Hartford (Connecticut) et à New York avec le concours d'un élève de l'abbé Sicard, directeur de l'Institut des sourds-muets de Paris. Elles sont aujourd'hui au nombre de 74 [2] aux États-Unis et donnent l'instruction à 8,156 élèves. Il y a, d'autre part, 33 écoles pour les aveugles, renfermant 3,134 élèves, 26 écoles pour les idiots, renfermant 4,784 élèves. Il y a aussi 50 écoles spéciales pour les enfants vicieux dites « Reform schools » ou « Houses of refuge », dont la première date de l'année 1825, mais qui n'ont commencé à être des établissements d'État qu'en 1848; on en comptait, en 1889, 50, qui renfermaient 19,790 enfants.

Parmi les établissements spéciaux, nous ne devons pas oublier le « Girard College » de Philadelphie, orphelinat fondé avec l'argent légué, en 1831, par un Français; il reçoit de jeunes garçons de six à dix ans et les élève jusqu'à l'âge de dix-huit ans, en leur donnant une éducation professionnelle.

Enfin, pour avoir une liste à peu près complète des établissements d'enseignement primaire ayant un caractère public, il faut

---

1. Dans ces « Business colleges » il y a moins de jeunes filles (14,500) que de jeunes gens (47,700).

2. Sur ce nombre, 9 sont dans l'État de New York.

citer les écoles indiennes, qui avaient exposé à Chicago une intéressante collection de devoirs et de travaux manuels.

Presque toutes les écoles publiques possèdent une bibliothèque scolaire. Quelques grandes villes dépensent pour les entretenir de fortes sommes. Ainsi, New York a consacré, en 1888-89, 158,000 dollars (790,000 francs) à la fourniture des livres de classe et à l'entretien des bibliothèques d'écoles primaires; Boston, 41,000 dollars (205,000 francs); Baltimore, autant; Philadelphie, 25,000 dollars (125,000 francs). Il y a un grand nombre de bibliothèques publiques appartenant à des établissements d'instruction, à des sociétés savantes, aux « Young men's Christian associations », qui sont très nombreuses, à des municipalités. La statistique en a compté 3,647 en 1876, et 5,388 en 1885 possédant au moins 300 volumes; une statistique de 1893 en a compté 3,804 possédant au moins 1,000 volumes (il y en avait 2,987 en 1885). Le progrès est d'environ 27 pour 100 dans le nombre des bibliothèques, et de 66 pour 100 dans le nombre des volumes, qui s'élève aujourd'hui à 12 millions. Ces bibliothèques propagent le goût de la lecture et lui donnent satisfaction : « Si l'école apprend à lire, la bibliothèque fournit de quoi lire », dit M. W. T. Harris[1].

Les journaux sont aussi un moyen d'instruction et un instrument de diffusion des connaissances, instrument très puissant aux États-Unis; car il n'y a pas de pays où les journaux soient en plus grand nombre et plus lus dans toutes les classes de la société. En 1893, on comptait 20,015 publications périodiques, dont 1,950 quotidiens, 14,616 hebdomadaires, etc., le tout évalué à près de 3 milliards 1/2 d'exemplaires par an[2]. Il n'est, pour ainsi dire, pas de petite ville où ne soient édités un ou plusieurs journaux. Les grandes en ont beaucoup : on publie 2,131 périodiques à New York. Dans les « cars » et les chemins de fer, chacun a son journal à la main, les femmes comme les hommes, les ouvriers comme les bourgeois, qui ne se distinguent guère d'ailleurs les

1. *Bureau of education. Circular of information* n° 7, 1893 : *Statistics of public libraries*, by Weston Flint.

2. 3,481,610,000 exemplaires pour les États-Unis et le Canada réunis. Voir la statistique du *Rowell report*, reproduite dans *The World Almanac and Encyclopedia*, 1894, p. 225. (Le nombre des publications périodiques en France est évalué dans ce document à 4,300.)

uns des autres; comme le dimanche est un jour de repos, on l'emploie beaucoup à lire : de là, le nombre considérable des journaux illustrés et hebdomadaires. Beaucoup de journaux quotidiens eux-mêmes s'enflent considérablement ce jour-là : lorsque j'étais à Chicago, les trois principaux journaux de la ville donnaient chacun la matière de plus d'un volume in-octavo.

Chapitre VII. — *Ressources financières des écoles.*

Le total des dépenses faites en 1890-1891 pour les écoles primaires publiques s'est élevé à 147 millions de dollars, soit 735 millions de francs.

L'entretien des écoles incombe surtout aux habitants de la localité, qui paient environ 90 millions de dollars (450 millions de francs), soit 68 0/0 de la dépense totale; c'est ce qu'on appelle en France une charge communale. Cependant, le gouvernement fédéral et le gouvernement des États ne sont pas restés indifférents et, dans la mesure de leurs pouvoirs, ils exercent leur influence sur le progrès des écoles.

Le gouvernement national y a contribué surtout par des dotations et par la création du Bureau d'éducation.

Dès l'année 1787, le Congrès continental avait décidé par une loi sur la disposition des terres dans le territoire de l'Ouest que, dans chaque nouveau « township », la section n° 16 serait affectée à la création et à l'entretien de l'école. En 1848, une autre loi a affecté, en outre, la section 36 au même usage; d'autres dotations se sont ajoutées à ce fonds; puis une loi a décidé que dans chaque État nouveau deux « townships » seraient consacrés à l'entretien d'écoles normales et d'universités. La valeur de ces terres est estimée à 80 millions de dollars (400 millions de francs).

A plusieurs reprises, le Congrès a affecté au même usage des sommes d'argent, notamment 28 millions de dollars (140 millions de francs) en 1836, provenant d'excédents de recettes du revenu fédéral. Les intérêts seuls de ces deux espèces de dotation sont

1. Le *Sunday Herald*, par exemple, avait 36 pages imprimées sur 7 colonnes à raison de 222 lignes par colonne, en tout 56,000 lignes.

répartis chaque année; le capital reste intact et s'accroît même par la plus-value des terrains. Il s'élevait, en 1889, à 147 millions de dollars (645 millions de francs), produisant un revenu de 7,797,927 dollars (38,990,000 francs) [1].

L'ensemble du revenu du fonds permanent et des rentes s'élevait à environ 9 millions de dollars, et représentait en 1890 5 1/2 0/0 du total des dépenses des écoles primaires publiques.

Les taxes d'État s'élevaient à 25 millions de dollars, représentant environ 18 0/0 du total.

Les autres sources du budget des écoles, qui se composent surtout des dons et legs, représentent un peu plus de 8 0/0 du total.

Parmi les dons et legs les plus considérables, on doit citer le fonds Peabody, dont ce généreux Américain a doté son pays au lendemain de la guerre civile en vue d'améliorer l'état moral qu'il voyait avec bonheur, disait-il, grandir et s'élancer au-dessus des nuages qui l'enveloppaient encore. Grâce au revenu de ce fonds, qui est principalement destiné aux écoles du Sud, 1,295,204 dollars (6,475,000 francs) ont été distribués de 1876 à 1888, dont 44 0/0 aux écoles normales, 51 0/0 aux écoles publiques, et le reste à des séminaires, des académies, des journaux d'éducation.

Chapitre VIII. — *Bureau national d'éducation.*

En 1867, le Congrès a institué le Bureau national d'éducation, à Washington. Le premier Commissaire de l'éducation a été Henry Barnard (1867-1870); après lui, John Eaton (1870-1886) et Nathaniel Dawson (1886-1889) ont occupé ce poste, dont le titulaire actuel est, depuis 1889, M. W. T. Harris. Le Bureau d'éducation n'a pas d'autorité administrative [2]; il ne dirige pas les écoles des États-Unis; mais il est en relation avec tous les bureaux d'éducation locaux, et ceux-ci lui fournissent sur sa demande les éléments

---

1. *Annual statement of the Commissioner of education*, 1892, p. 8.
2. Il y a cependant une exception à cette règle: le Bureau d'éducation dirige l'enseignement dans le Territoire d'Alaska. D'autre part, l'instruction des Indiens est placée dans les attributions du département de l'intérieur, sous les ordres du Commissaire des affaires indiennes.

pédagogiques et statistiques qu'il met en œuvre dans ses publications. Il se tient aussi en relation avec les pays étrangers, où il distribue libéralement ses publications, et il fait connaître, par les rapports annuels du Commissaire et par les brochures qu'il publie de temps à autre sur diverses questions, l'état comparé de l'instruction aux États-Unis et dans les autres pays. « La fonction légitime du Bureau d'éducation, dit M. Harris dans l'introduction du volume consacré à l'année 1888-1889, est de réunir et de distribuer des renseignements sur l'éducation. Il faut que dans chaque endroit l'on connaisse le résultat des expériences faites ailleurs. » Le Bureau d'éducation a notablement contribué au progrès de l'éducation en Amérique par les renseignements et les conseils qu'il a donnés et par l'influence morale qu'il exerce.

E. Levasseur.

(La suite au prochain numéro.)

LES GARDERIES D'ENFANTS

(Fin.)

IV

Législation.

Nous croyons avoir suffisamment démontré, dans les chapitres qui précèdent, l'utilité d'une réglementation légale des garderies. Il importe maintenant de savoir si la loi sera protectrice des droits des mères de famille, en laissant à celles-ci le soin de placer leurs enfants où bon leur semble, ou bien au contraire si cette loi, ne considérant que l'intérêt général des enfants, n'hésitera pas à supprimer des établissements que l'on peut considérer comme contraires aux intérêts de ces enfants.

Mais ce que nous avons dit de l'utilité des garderies bien tenues, et des avantages qu'elles pourront présenter lorsqu'elles satisferont aux prescriptions de l'hygiène, nous montre également qu'il n'y aurait aucun intérêt à obtenir leur suppression par voie légale.

Lors de la discussion au sein de la commission parlementaire du projet de loi présenté par M. Th. Roussel à l'Assemblée nationale, M. Marbeau avait proposé un article additionnel par lequel l'établissement d'une crèche serait rendu *obligatoire* dans toute localité contenant plus de cent femmes obligées de travailler à la journée hors de leur domicile. La commission a répondu qu'il ne lui appartenait ni de discuter ce principe nouveau de « l'obligation » dans le domaine de la charité, ni de rechercher toutes les conséquences qui résulteraient de son application.

La crèche est une œuvre de charité, ce mot jure avec celui d'obligation.

On a demandé également si on ne devait pas refuser l'autorisation d'ouvrir des garderies partout où se trouvent à la fois une crèche et une salle d'asile. Cela revient à demander la création d'un privilège en faveur de ces établissements; mais le temps des privilèges a disparu. Déjà en 1829 la direction des nourrices de Paris, se basant sur la concurrence déloyale que leur faisaient les

bureaux particuliers, avait demandé au gouvernement l'institution légale d'un privilège, plaçant le recrutement et le louage des nourrices sous la protection d'une surveillance administrative. Elle ne put jamais arriver à ses fins, et il fallut la loi de protection du premier âge pour résoudre la question.

Nous sommes donc en présence d'une seule solution possible : la réglementation des garderies.

Mais avant de traiter définitivement cette question, nous voulons répondre à deux objections qu'on nous a présentées. Certains esprits craignent que la réglementation des garderies pour les enfants en bas âge, comme la loi sur les nourrices, ne nuise au progrès de l'allaitement maternel en facilitant les conditions qui éloignent plus aisément l'enfant de la mère.

« La loi, répond justement le Dr Roussel, ne peut pas opposer des prescriptions ou des pénalités à des maux qui sont, dans beaucoup de cas, l'expression de nécessités inéluctables. Là où les nécessités de l'existence ne comportent pas l'accomplissement des lois de la nature, là où ce qui représente la famille ne peut pas même offrir au nouveau-né un foyer maternel, il faut aller par des moyens pratiques au secours de ce nombre immense d'enfants privés par force du lait et des soins que les mères refusent ou sont impuissantes à donner. »

La deuxième objection concerne la concurrence que les garderies autorisées feront aux crèches. On paraît craindre qu'une loi sur les garderies ait pour résultat de refroidir le zèle des promoteurs des crèches et de réduire le nombre de celles-ci.

Nous pouvons affirmer au contraire qu'il y aura de ce fait une stimulation nouvelle. Comme disait M. Donné en 1846, à propos des bureaux de nourrice : « La concurrence est favorable au progrès lorsqu'elle est franche et loyale ».

Comme nous l'avons dit, nous présentons une loi et un règlement. C'est de la première que nous allons parler, nous étudierons le projet de règlement dans le chapitre suivant. Pour simplifier la question, nous diviserons notre sujet en deux parties distinctes : l'une qui traite des enfants du premier âge, l'autre qui s'occupe des enfants de deux à six ans.

Pour les premiers, il n'y a pas la moindre difficulté. Il suffirait qu'un arrêté ministériel déclarât soumis à la loi de protection les

enfants âgés de moins de deux ans déposés en garde ou en sevrage, même *pendant la journée seulement*.

L'article I[er] de la loi du 23 décembre 1874 dit :

« Tout enfant, âgé de moins de deux ans, qui est placé, moyennant salaire, en nourrice, en sevrage ou en garde, hors du domicile de ses parents, devient, par ce fait, l'objet d'une surveillance de l'autorité publique, ayant pour but de protéger sa vie et sa santé. »

En vérité, il ne devrait pas exister de difficulté et, puisque l'article 7 de la loi Roussel ne précise pas la durée du temps passé hors du domicile des parents, tous les enfants confiés à une gardeuse pendant un mois, une semaine ou un jour à la fois, devraient être soumis à la déclaration prescrite.

Mais, il faut bien l'avouer, cette interprétation n'est pas acceptée par tout le monde.

Nous n'en voulons pour preuve que la lettre qui nous a été adressée par M. le préfet du Pas-de-Calais à la date du 29 septembre 1891 :

« Monsieur le médecin-inspecteur, — Des enfants âgés de moins de deux ans sont placés en garde chaque matin et retirés le soir par leurs parents, un certain nombre reçoivent même le sein de leurs mères. Interprétant d'une manière erronée les articles 1, 7, 8 et 9 de la loi du 23 décembre 1874, vous avez pensé que ces enfants étaient soumis à la surveillance instituée par ladite loi et vous produisez des bulletins de visite les concernant. C'est à tort, car les enfants confiés pendant le jour seulement à une nourrice ou gardeuse ne rentrent pas dans la catégorie des protégés ; en effet, ils ne sont pas entièrement soustraits à la surveillance de leurs parents. Dans l'esprit de la loi, placer un enfant en nourrice, en sevrage ou en garde, c'est lui donner pour domicile la maison de la nourrice ou gardeuse. Lorsqu'il continue de coucher chez ses parents, il ne peut y avoir lieu d'exiger les déclarations prescrites par les articles 7 et 9 de la loi... »

Bien que le fonctionnaire dont nous publions la lettre ait déclaré notre interprétation erronée, nous persistons à croire que nous sommes dans le vrai.

La loi, en effet, ne dit pas pendant combien de temps l'enfant doit séjourner hors du domicile de ses parents pour être protégé.

Le législateur qui a voulu protéger la santé et la vie des enfants au-dessous de deux ans n'a pas voulu porter atteinte à la liberté des mères de famille, mais il s'est empressé d'étendre son action

à celles qui « font un commerce ou louent leurs services » en élevant des nourrissons moyennant salaire. Il a voulu surtout organiser une surveillance capable de réagir contre les effets pernicieux d'une alimentation défectueuse ou *prématurée*. Or il n'est pas téméraire d'avancer que les enfants placés, moyennant salaire, pendant la journée seulement chez des gardeuses de profession, sont aussi exposés que les autres aux dangers que font naître l'ignorance et les préjugés. Nous ne sommes pas seuls à interpréter ainsi la loi de protection.

La préfecture de police de la Seine a toujours considéré que les enfants placés en garde le matin et retirés le soir doivent être l'objet de la surveillance de l'autorité au même titre que les enfants placés à demeure chez les gardeuses ou les nourrices.

Dans ces conditions, il y a deux moyens de mettre tout le monde d'accord : c'est, ou bien d'insérer dans la loi un article spécial visant les enfants soignés pendant la journée seulement par les sevreuses ou gardeuses, ou bien encore de faire déclarer par l'autorité compétente (arrêté ministériel), après avis du conseil supérieur de la protection du premier âge, que les enfants soignés pendant la journée seulement sont, ainsi que leurs sevreuses ou gardeuses, soumis aux prescriptions de la loi du 23 décembre 1874.

Cette décision aurait pour principal résultat de ne pas laisser hors de la surveillance administrative des femmes qui, tout en faisant leur ménage, *gardent à la journée* un ou deux nourrissons et qu'on ne peut pas considérer pour cela comme tenant une véritable garderie.

Enfin on ne verrait pas ainsi défendre dans un département ce qu'on autorise dans un autre.

Nous arrivons maintenant aux enfants de deux à six ans, qui forment, comme on le sait, la clientèle principale des garderies et qui en sont en quelque sorte la raison d'être.

Nous demandons pour eux et pour les gardeuses qui les soignent une loi et une réglementation.

Ici une question préjudicielle se pose. Une loi nouvelle est-elle indispensable? N'y a-t-il pas des lois, décrets ou règlements 'appliquant à la matière? Les maires et les préfets n'ont-ils pas dans les mains les pouvoirs nécessaires pour accorder ou refuser

les autorisations de tenir des garderies et pour assurer leur bon fonctionnement?

Nous ne le croyons pas, ou tout au moins nous pensons que les divers actes des autorités préfectorales ou communales ayant trait à la question sont caducs ou illusoires. A Paris, jusqu'en 1878, les garderies étaient régies par le décret de 1828. Mais, comme nous l'avons vu par la citation empruntée au mémorable rapport du Dr Roussel sur la première enfance, plus de la moitié des garderies étaient soustraites à la déclaration exigée par le décret, échappant ainsi à toute surveillance.

Le 1er février 1878, le préfet de police publia une ordonnance concernant les nourrices, sevreuses et gardeuses. L'article 3 de cette ordonnance est ainsi conçu :

« Toute personne qui voudra établir une maison dite garderie ou de sevrage pour un ou plusieurs enfants de plus de deux ans devra: 1° justifier de sa moralité; 2° indiquer le nombre d'enfants qu'elle se propose de recevoir; 3° déclarer si elle entend diriger seule sa maison ou attacher quelqu'un à son service. Dans ce dernier cas, elle devra indiquer le nombre de personnes qu'elle aura l'intention d'employer [1]. »

Comme on le voit par cet extrait, le préfet de police acceptait absolument notre manière de voir, en réglant les conditions d'autorisation spéciale aux garderies pour les enfants au-dessus de deux ans.

Ce magistrat reconnaissait avec nous la nécessité d'exercer une surveillance active sur ces établissements. S'il ne parle pas des enfants de moins de deux ans, c'est parce que, ainsi que nous l'avons fait remarquer, il considère les enfants mis en garde le matin et retirés le soir comme soumis à la loi Roussel.

Mais la surveillance que nous réclamons pour les enfants de deux à six ans, il la fait exercer par les inspecteurs des maisons de santé, qui sont en nombre insuffisant. De plus, il omet d'indiquer les conditions que l'on doit exiger pour autoriser l'ouverture et dont nous parlerons plus loin.

Quoi qu'il en soit, cette ordonnance ne concerne que Paris. En province, on trouve bien dans quelques villes des arrêtés municipaux obligeant les gardeuses à se munir d'une autorisation, mais

1. Nous publions dans un supplément des extraits de cette ordonnance.

cela est rare et, dans tous les cas, la surveillance confiée à des agents de police est tout à fait insignifiante.

Il n'est pas prudent, d'ailleurs, de laisser les maires agir complètement à leur guise en vertu de leurs droits de police. Ces magistrats ont trop de rapports directs avec la population pour rester sourds, dans maintes circonstances, aux recommandations, aux plaintes, aux menaces même, électorales ou autres, qui les circonviennent lorsqu'ils veulent faire leur devoir.

C'est donc leur rendre service que de les couvrir par une loi précise et formelle. Nous ne sommes pas convaincu d'ailleurs que les arrêtés municipaux visant les autorisations à accorder ne soient pas entachés d'illégalité.

Quant à tout ce qu'on peut trouver dans l'arsenal des lois anciennes ou actuelles pour atteindre le but que nous poursuivons, il faut en faire table rase.

Les nourrices étaient soumises à des règlements, décrets, ordonnances; on fit même en 1776 un code des nourrices, et, plus tard, ces ordonnances anciennes furent complétées par des décrets nouveaux. Cela n'empêcha pas l'Assemblée nationale de 1874 de faire une loi spéciale qui, de l'avis des jurisconsultes les plus compétents, touche à la perfection. Il faut faire de même pour les garderies, en utilisant ce qui a été fait en 1874 pour les enfants du premier âge.

V

Règlement des garderies.

Après avoir démontré la nécessité de faire une loi sur les garderies, nous n'aurions accompli que la moitié de notre tâche si nous n'indiquions pas aussi exactement que posible à quelles préoccupations doit obéir le règlement qui en serait le corollaire.

Ce règlement imposé par la loi comprendrait :

1° Titre I. — De l'organisation du service;

2° Titre II. — Des obligations imposées aux gardeuses;

3° Titre III. — Des conditions dans lesquelles devront se trouver les garderies.

Afin de faciliter l'exécution de cette loi très simple dont nous

présentons le projet, nous proposons de charger le personne qui assure l'exécution de la loi du 23 décembre 1874[1] d'appliquer également les prescriptions de la loi relative aux garderies ou maisons de sevrage. Seules les commissions locales, dont les attributions sont différentes, seront modifiées.

La surveillance sera donc exercée par le préfet assisté du Comité départemental de la protection du premier âge, par des commissions locales spéciales, par les maires, par les médecins-inspecteurs du premier âge et par l'inspecteur des enfants assistés du département.

Les commissions locales ont pour but d'éclairer les maires sur la situation des garderies, tant au point de vue de l'hygiène des locaux que de la moralité ou des aptitudes des gardeuses. Ces attributions spéciales expliquent le recrutement particulier des commissions dont il est question. Elles devront comprendre :

1° Le maire, *président*; — 2° deux membres du Conseil municipal; — 3° dans les villes qui en sont pourvues, l'architecte ou une personne compétente; — 4° l'inspecteur primaire ou un membre de l'enseignement public (professeur ou instituteur); — 5° le médecin-inspecteur de la première enfance ou le médecin-inspecteur des écoles.

Ces commissions auront les mêmes pouvoirs que celles instituées par le règlement d'administration publique du 27 février 1877.

Les médecins-inspecteurs chargés de la surveillance des garderies seront nommés par le préfet et choisis parmi les médecins-inspecteurs de la protection du premier âge ou parmi les médecins-inspecteurs des écoles.

Il est évident que les travaux ou les fonctions auxquels se livrent ces praticiens les désignent suffisamment pour être choisis dans le cas actuel. On l'a déjà fait remarquer, à Paris, le nombre des médecins chargés de surveiller les garderies est tout à fait insuffisant, et cependant leur intervention peut produire les plus heureux effets. Ainsi, depuis juillet 1880, l'inspection des crèches a été confiée, à Paris, aux médecins-inspecteurs de la protection, et cette mesure, déclare M. Marbeau, a déjà produit d'excellents résultats.

---

1. Loi de protection du premier âge ou loi Roussel.

Toute personne qui veut établir une garderie devra en faire la demande au maire. Elle indiquera le nombre et l'âge des enfants qu'elle veut recevoir, ses nom, prénoms, profession, domicile, etc. Une fois cette demande produite, le maire fera visiter les locaux affectés à la garderie par la commission de surveillance ou sa délégation et il accordera, si l'avis de celle-ci est favorable, une autorisation *toujours révocable.*

Pour éviter les accidents dont nous avons parlé, nous avons pensé qu'il était nécessaire de fixer pour les gardeuses un âge minimum et un âge maximum, soit de vingt à soixante-cinq ans.

Nous avons résumé dans un projet de règlement, avec les obligations énumérées plus haut, les conditions d'hygiène et de salubrité sans lesquelles les garderies ne peuvent pas exister et qui, en conséquence, doivent être vérifiées et approuvées par les commissions de surveillance.

Ces conditions sont en quelque sorte la reproduction exacte de ce qui est exigé par les règlements des crèches, depuis le décret de février 1862.

Nous avons pensé qu'il était utile de les inscrire dans un règlement d'administration publique afin de faciliter la tâche des maires, des médecins et des commissions.

Il est évident que bien des gardeusees pourront être gênées par ces faibles entraves au libre développement de leur industrie; mais cela nous importe peu, attendu que ce que nous voulons avant tout, c'est faire respecter les lois de l'hygiène, afin de sauvegarder la santé et la vie des enfants.

Si nous accordions trop facilement les autorisations demandées, nous pourrions effrayer ceux qui craignent la concurrence avec les crèches, parce que nous favoriserions les garderies au détriment de celles-ci. Or c'est le contraire que nous voudrions, si nous avions le pouvoir de créer des crèches partout où le besoin s'en fait sentir.

Nous ne pensons pas qu'il soit bien utile d'insister sur les différents articles inscrits dans notre projet de règlement. Il est clair que la lecture suffit, la plupart du temps, sans besoin d'aucune explication, pour en faire comprendre les avantages.

Est-il bien nécessaire par exemple de justifier l'article par lequel il est dit que « les enfants doivent être propres et vêtus saine-

ment », ou bien que les enfants « doivent être bien portants » ?

Nous le répétons, nous nous sommes inspirés pour la rédaction de ce règlement de ce que nous a suggéré notre expérience personnelle et de ce que nous avons appris concernant les crèches et la protection du premier âge.

Nous avons l'espoir d'avoir produit un travail pratique et capable de rendre des services.

CONCLUSION

Nous avons exposé les motifs qui militent en faveur d'une loi complémentaire des lois protectrices de l'enfance, et nous pensons avoir fourni en faveur de notre thèse des arguments probants et suffisants.

Il est temps de conclure et de faire une dernière fois appel au cœur de ceux qui nous lisent.

Loin de nous la pensée de fournir des armes nouvelles à l'arsenal déjà si bien rempli des lois restrictives de la liberté individuelle.

La question est plus haute. Il s'agit aujourd'hui de défendre contre la routine ou l'erreur l'existence de milliers d'innocents qui n'ont personne pour les protéger, pas même leurs défenseurs naturels, pères ou mères dont le temps est absorbé par le rude combat de la vie.

Quel cœur ne serait pas ému à la pensée des maux auxquels sont exposés les enfants pauvres dans ces endroits malsains où les place, non pas toujours le caprice des parents, mais trop souvent l'inexorable nécessité?

Pourquoi faut-il que les femmes ne puissent pas concourir à la confection des lois de charité? Comme elles prendraient avec nous la défense de ces victimes de l'état social, elles qui sont l'âme et la vie de ces œuvres admirables comme les crèches, les maternités, les sociétés de l'enfance et tant d'autres dont le nom nous échappe!

Comme elles viendraient à notre aide, non seulement pour protéger les enfants, mais aussi pour consoler et soulager les mères! Car nous n'oublions pas ces dernières, qui peuvent se

réjouir ou se plaindre suivant que les gardeuses font bien ou mal leur devoir.

A celles qui peuvent satisfaire aux lois naturelles de la maternité, nous voulons fournir les moyens d'allaiter, aussi souvent que possible, leur chère progéniture. A celles dont les travaux manuels ou des prédispositions physiques ont tari le lait, nous voulons donner la satisfaction de se voir remplacer en toute confiance.

Nous voulons rassurer enfin toutes celles dont les enfants plus âgés ne peuvent pour cent raisons fréquenter les crèches ou les écoles.

Certaines personnes pourraient prétendre que notre projet accuse des tendances déjà trop accentuées à réclamer l'intervention de l'État; nous répondrons que l'opinion des intéressés est franchement avec nous. Dans toutes les questions qui touchent à la santé et à la sécurité des enfants, les travailleurs sont toujours avec la protection tutélaire contre la liberté néfaste.

D'ailleurs, s'il fallait metttre en balance, d'un côté, les soucis, de quelques gardeuses ou l'indifférence de certains parents, de l'autre la santé et l'existence de milliers d'enfants, qui donc pourrait hésiter?

Dr Guyot.

PROPOSITION DE LOI

Article premier. — Sont soumis aux obligations imposées par la loi du 23 décembre 1874 : 1° tous les enfants soignés, même pendant la journée seulement, dans des locaux appelés garderies ou maisons de sevrage; — 2° toutes les personnes qui veulent tenir ces garderies; — 3° les parents des enfants; — 4° tous les intermédiaires.

Art. 2. — Les enfants placés le matin et retirés le soir ne pourront pas être admis dans les garderies avant l'âge de quarante jours.

Art. 3. — L'âge maximum d'admission dans les garderies est de six ans.

Art. 4. — Il est interdit aux garderies de recevoir *en même temps* des enfants âgés de deux ans et des enfants du premier âge.

Art. 5. — Un règlement d'administration publique déterminera:

1° Les attributions du personnel chargé d'assurer l'exécution de la présente loi;

2° Les obligations imposées aux gardeuses et les conditions dans lesquelles devront se trouver les garderies.

PROJET DE RÈGLEMENT D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

TITRE PREMIER

De l'organisation du service.

Article premier. — Le personnel qui exerce la surveillance des garderies est le même que celui qui applique les prescriptions de la loi du 23 décembre 1874.

Seules les attributions et la composition des commissions locales sont différentes.

Des commissions locales.

Art. 2. — Les commissions locales ont pour but d'éclairer les maires sur la situation des garderies, sur la moralité et les aptitudes des gardeuses.

Art. 3. — Elles se composent e: 1° le maire, président; — 2° deux conseillers municipaux; — 3° dans les villes qui en sont pourvues, l'architecte communal ou une personne compétente; — 4° un membre de l'enseignement public (par ordre hiérarchique); — 5° le médecin-inspecteur de la première enfance ou le médecin-inspecteur des écoles.

Art. 4. — Ces commissions ont les mêmes pouvoirs que celles instituées par le règlement du 27 février 1877. Aucune garderie ne peut être ouverte sans leur assentiment.

Des médecins-inspecteurs.

Art. 5. — Les médecins-inspecteurs de la pretection du premier âge sont également chargés de la surveillance des garderies. Ils sont remplacés au besoin par les médecins-inpecteurs des écoles.

Art. 6. — Leur rôle est déterminé par le règlement ci-dessus invoqué.

Art. 7. — En cas d'épidémie, ils doivent immédiatement visiter les garderies confiées à leur surveillance et aviser le maire en cas de nécessité.

TITRE DEUXIÈME

Des obligations imposées aux personnes qui veulent tenir une garderie.

Art. 8. (Copié sur l'arrêté du préfet de police de 1878.) — Toute personne qui voudra établir une maison dite garderie ou maison de sevrage pour un ou plusieurs enfants âgés *de plus de deux ans* devra faire une demande au maire de sa commune.

ART. 9. — Elle indiquera : 1° ses nom, prénoms, profession, domicile; 2° le nombre et l'âge des enfants qu'elle veut recevoir.

ART. 10. — Une fois la demande faite, le maire fera visiter les locaux affectés à la garderie, par la commission de surveillance ou sa délégation, et il accordera, si l'avis de celle-ci est favorable, une autorisation *toujours révocable*.

ART. 11. — Le nombre d'enfants qu'on pourra admettre dans les garderies sera fixé par le maire, sur l'avis de la commission de surveillance.

ART. 12. — Les autorisations de tenir des garderies ne pourront être accordées que sous la réserve que les intéressés se conformeront aux prescriptions ci-dessous.

ART. 13. — Les gardeuses doivent être âgées de vingt ans au moins et de soixante-cinq ans au plus. Elles devront savoir lire et écrire.

ART. 14. — Toute personne autorisée à tenir une garderie tiendra un registre indiquant : 1° la date d'admission, les noms, prénoms et âges des enfants ; 2° l'adresse des parents ; 3° s'il est possible, l'endroit où travaille la mère (afin de pouvoir la trouver tout de suite en cas de besoin).

ART. 15. — En cas de changement de domicile, la gardeuse devra faire une déclaration spéciale et être munie d'une nouvelle autorisation.

TITRE III

Prescriptions concernant les enfants.

ART. 16. — Il est interdit aux personnes qui tiennent des garderies de débiter des bonbons, des gâteaux ou des fruits.

ART. 17. — Les enfants ne doivent jamais être laissés seuls ; en cas de nécessité absolue, la gardeuse doit être remplacée momentanément par une personne adulte.

ART. 18. — Il est formellement interdit de corriger les enfants au moyen de châtiments corporels.

ART. 19. — Les enfants doivent être bien portants, propres et vêtus sainement. Ils doivent être vaccinés dans le mois qui suit leur admission, s'ils ne le sont pas encore.

ART. 20. — Les enfants ne sachant pas marcher doivent être séparés des autres.

ART. 21. — Toutes les fois qu'une école maternelle publique ou privée sera provisoirement licenciée pour cause d'épidémie, aucun enfant de l'école licenciée ne pourra être admis dans les garderies.

TITRE IV

Local et mobilier.

ART. 22. — Le local et le mobiler doivent être toujours en état de propreté absolue.

Art. 23. — Le sol doit être planchéié. Les fenêtres doivent pouvoir être ouvertes en tout ou en partie.

Art. 24. — Les appareils de chauffage doivent être protégés par un garde-feu solide, les appareils d'éclairage hors de la portée des enfants.

Art. 25. — La garderie doit posséder des lieux d'aisances en dehors de la salle où sont soignés les enfants.

Art. 26. — Le local ne doit pas être encombré d'objets gênants ou dangereux.

Art. 27. — Il est interdit de garder des enfants dans les chambres où couchent les personnes adultes. La cuisine doit également se trouver en dehors.

Art. 28. — La garderie doit être munie de tables, bancs, fauteuils ou chaises en nombre suffisant et appropriés à l'âge des enfants.

Art. 29. — Les articles 14 et suivants, jusqu'à 28 inclusivement, formeront un règlement séparé qui devra être affiché dans chaque garderie.

SUPPLÉMENT

Ordonnance du préfet de police du 1er février 1878. (Extraits.)

Art. 2. — Les personnes qui, dans le ressort de la préfecture de police, recevront chez elles, moyennant salaire, des enfants âgés de plus de deux ans, devront pour cet objet obtenir de notre administration une autorisation spéciale. Les autorisations actuelles et d'un caractère général, qui ont été délivrées en vertu de l'ordonnance de police du 9 août 1828 pour les enfants sans désignation d'âge, ne sont plus valables pour la réception, le sevrage et la garde des enfants âgés de moins de deux ans.

Art. 3. — Toute personne qui voudra établir une maison dite garderie ou de sevrage pour un ou plusieurs enfants âgés de plus de deux ans devra : 1° justifier de sa moralité; 2° indiquer le nombre d'enfants qu'elle se propose de recevoir; 3° déclarer si elle entend diriger seule sa maison ou attacher quelqu'un à son service. Dans ce dernier cas, elle devra indiquer le nombre de personnes qu'elle aura l'intention d'employer.

Art. 4. — Le nombre d'enfants qu'on pourra admettre dans chaque établissement sera fixé par nous, sur l'avis du commissaire de police du quartier ou de la circonscription et de l'inspection des maisons de santé auxquels sera confiée la surveillance dudit établissement.

Le nombre ainsi fixé sera mentionné dans l'arrêté d'autorisation.

Art. 5. — Toute personne autorisée à tenir une maison dite garderie ou de sevrage devra, lorsqu'elle recevra un enfant, se faire remettre l'acte ou le bulletin de naissance de ce dernier.

Elle devra tenir un registre qui contiendra les nom, prénoms, âge

et lieu de naissance de chaque enfant, les noms, professions et demeure de son père et de sa mère et, à défaut, ceux des parents connus ou des fondés de pouvoir chargés de payer la pension.

Il sera fait mention sur ce registre de la date de l'entrée de l'enfant, de sa sortie et de son décès.

Il est nécessaire de rapprocher de cette ordonnance du préfet de police la lettre suivante adressée au maire de Calais par le préfet du Pas-de-Calais :

Arras, 7 octobre 1892.

« Monsieur le maire,

» M. le Dr Guyot estime qu'il y aurait lieu d'interdire à la femme E... de recevoir des enfants de moins de deux ans et il appelle mon attention à ce sujet, Il y a danger, dit-il, à laisser établir des garderies sans autre formalité qu'une simple déclaration à la police.

» Il est fâcheux que les bienfaits de la loi du 23 décembre 1874 ne s'étendent pas aux enfants *ainsi placés en garde;* la loi est en effet muette à cet égard. Vous pouvez, néanmoins, monsieur le maire, remédier en partie à cette lacune. L'autorisation d'installer une garderie émanant de vous, il vous est loisible de ne l'accorder qu'autant que le local destiné à recevoir des jeunes enfants vous paraîtra convenable sous tous les rapports, et même, au besoin, de retirer la permission, et je ne saurais trop vous engager à vous montrer difficile sur ce point. Il y a maintenant la question de la surveillance des garderies, et je vous serai obligé de vouloir bien me faire connaître prochainement comment cette surveillance s'exerce à Calais.

» Agréez, etc. ».

On peut admettre que la loi municipale de 1884 n'arme pas suffisamment les municipalités par les articles 94 et 97, dont voici la teneur, et qui seuls peuvent être invoqués :

« Art. 94. — Le maire prend des arrêtés à l'effet de :

» 1° Ordonner les mesures locales sur les objets confiés par les lois à sa vigilance et à son autorité;

» 2° Publier de nouveau les lois et les règlements de police et de rappeler les citoyens à leur observation.

» Art. 97. — La police municipale a pour objet d'assurer le bon ordre, la sûreté et la salubrité publiques. Elle comprend notamment:

» ... 6° Le soin de prévenir par des précautions convenables et celui de faire cesser, par la distribution des secours nécessaires, les accidents et les fléaux calamiteux, tels que les incendies, les inondations, les maladies épidémiques ou contagieuses. »

Il paraît résulter de cet article que les maires ne peuvent intervenir dans la question des garderies que lorsqu'il y a épidémie déclarée.

L'EDUCATION DE M. DE MONCADE

Bien que les biographies mentionnent une famille espagnole du nom de Moncade, on y chercherait vainement des détails sur la vie du personnage dont il est question dans un curieux petit livre publié vers la fin du XVIIe siècle sous ce titre : « *L'éducation, maximes et réflexions de M. de Moncade, avec un discours du sel dans les ouvrages d'esprit.* A Rouen, chez la veuve d'Antoine Maurry, 1691, in-12. » M. de Moncade n'est en effet ici qu'un pseudonyme. L'auteur véritable est un littérateur très oublié aujourd'hui, mais qui eut son heure de célébrité, Bonaventure d'Argonne. A l'époque où il fit paraître *L'éducation de M. de Moncade*, il était vicaire de la Chartreuse de Rouen. Il est donc probable qu'en se dissimulant sous un nom d'emprunt, il cédait moins au désir de piquer la curiosité du public qu'à la nécessité d'observer la réserve que lui imposait sa condition. La vie de Noël d'Argonne, en religion dom Bonaventure, fut assez singulière. Né vers 1634, il exerça d'abord la profession d'avocat, puis à vingt-huit ans il renonça au monde et entra à la Chartreuse de Bourbon-lès-Gaillon, en Normandie. Mais, en prenant le froc, Noël d'Argonne ne se crut pas obligé de rompre complètement avec le siècle. Il sut concilier ses obligations religieuses et son goût très vif pour la littérature. Les relations qu'il avait nouées avant sa retraite avec quantité de savants et « d'honnêtes gens » ne furent pas interrompues par son entrée dans l'ordre de saint Bruno. Il continua à recevoir, sinon autant de visites, du moins force lettres et de nombreux ouvrages où il puisa la matière de ses propres écrits. Sans parler d'un *Traité de la lecture des Pères de l'Eglise*, ouvrage fort avouable pour un chartreux, publié en 1688, dom Bonaventure fit paraître de 1699 à 1701, sous le pseudonyme de Vigneul-Marville, des *Mélanges d'histoire et de littérature* qu'on lit encore avec intérêt[1]. C'est surtout ce livre qui établit sa réputation littéraire et qui fit dire à Voltaire : « Bonaventure d'Argonne est le seul chartreux qui ait cultivé la littérature. » Nous n'avons pas à nous en occuper ici. Nous ne voulons que consacrer quelques lignes à l'ouvrage moins connu dans lequel Bonaventure d'Argonne a su traiter avec agrément la grave et austère question de l'éducation des enfants.

1. C'est dans ces *Mélanges* que se trouve cette remarque sur Corneille souvent citée : « A voir M. de Corneille, on ne l'aurait pas pris pour un homme qui faisait si bien parler les Grecs et les Romains et qui donnait un si grand relief aux sentiments et aux pensées des héros. La première fois que je le vis, je le pris pour un marchand de Rouen... La nature, qui lui avait été si libérale en des choses extraordinaires, l'avait comme oublié dans les plus communes. Quand ses familiers amis, qui auraient souhaité de le voir parfait en tout, lui faisaient remarquer ses légers défauts, il souriait et disait : « Je n'en suis pas moins Pierre Corneille. »

Ce qui frappe tout d'abord en ouvrant *L'éducation de M. de Moncade*, c'est la forme ingénieuse du récit. Car l'auteur raconte plutôt qu'il n'expose. Il ne disserte pas : il s'efface complètement et met en scène un personnage imaginaire dont il ne fera, prétend-il, que reproduire les paroles. Voici comment il présente M. de Moncade au lecteur : « J'avais coutume, lorsque j'étais à Paris, d'aller écouter un fort habile cartésien qui expliquait la physique par des expériences et par des raisonnements, ce qui me semblait aussi agréable qu'il est utile à tous ceux qui veulent faire quelque progrès dans la découverte des secrets de la nature. Un jour que j'étais arrivé chez ce philosophe de meilleure heure qu'à l'ordinaire, j'y rencontrai un jeune gentilhomme dont l'air noble et la physionomie heureuse me gagnèrent le cœur tout d'un coup. Je le saluai, il me salua, et, ayant pris un siège au-dessous de lui, nous nous engageâmes tous deux dans une assez longue conversation. J'étais ravi de l'écouter, mais ce fut tout autre chose quand il prit part à la conférence publique, car il poussa avec tant de force et de si bonne grâce l'opinion de Gassendi contre celle de Descartes sur les atomes et sur le vide, que je pensai sur l'heure, de cartésien que j'étais, devenir épicurien.

« Depuis cette heureuse rencontre, je ne perdis pas une occasion de m'approcher de ce savant inconnu et de lui témoigner l'estime que j'avais de son rare mérite. Il recevait fort bien mes compliments et me répondait toujours quelque chose de fort flatteur et de fort spirituel. Enfin, après bien des honnêtetés de part et d'autre, il me donna lieu, en me demandant mon amitié, d'aller chez lui le prier de m'honorer de la sienne. »

C'est le récit de deux entretiens avec ce jeune gentilhomme qui compose l'ouvrage de Bonaventure d'Argonne. Ces deux entretiens, qui ne sont à vrai dire que deux monologues, roulent sur l'éducation qu'a reçue M. de Moncade. S'il est, à vingt-cinq ans, aussi avancé dans les sciences que son nouvel ami se plaît à le reconnaître, c'est grâce aux soins qui ont entouré son enfance. Tout ce qu'il sait, il le doit à la sollicitude éclairée d'un oncle qui le recueillit à la mort de ses parents : « Je suis issu, dit-il au début du premier entretien, d'une ancienne maison de la Nouvelle-Castille, et je m'appelle Alvare Sanchez de Moncade. A l'âge d'environ cinq ans, je perdis en un même jour mon père et ma mère. Dès que mon oncle paternel don Ruy d'Avalos leur eut fermé les yeux et qu'il se fut déchargé de deux frères que j'avais, il m'emmena avec lui dans son château à deux lieues de Séville, où j'ai vécu sous sa conduite jusqu'à l'âge de dix-neuf ans. » Cet oncle, dont l'éducation avait été fort négligée, s'était promis de réparer dans ses enfants les fautes dont il avait souffert. Veuf et sans postérité, il adopta son neveu et le traita comme son fils. Il vivait dans une retraite studieuse, depuis qu'il avait quitté la cour, entouré d'amitiés fidèles et entretenant un commerce de lettres « avec les plus beaux esprits du royaume et des pays étrangers ». Il habitait un châ-

teau « bâti à la moderne, accompagné de jardins très propres et d'un bois délicieux coupé en divers endroits par d'agréables canaux. Il avait une bibliothèque, des tableaux choisis, des médailles curieuses et des estampes des meilleurs maîtres. » Dans ce milieu où tout concourait à ouvrir l'intelligence et à former le goût, le jeune Moncade grandit sans jamais avoir été « ni caressé ni frappé ». Un sourire de son oncle le récompensait d'un effort heureux, un regard sévère le punissait de ses fautes. Cette simple parole : « Est-ce ainsi que vous en usez? » lui était plus sensible qu'un coup de verge. Son oncle voulait qu'il fût toujours à ses côtés, quelque compagnie qu'il reçût. Mais il lui recommandait sur toutes choses de bien retenir sa langue et de ne jamais répéter ce qu'il avait entendu. Il éprouvait sa discrétion en le faisant tenter par ses amis et ses domestiques. Procédé d'éducation contestable, peu digne du vénérable mentor dont on nous trace le portrait. Don Ruy était mieux inspiré en ne permettant pas que ses serviteurs se familiarisassent avec son neveu. Il les faisait punir s'il leur échappait de dire ou de faire quelque chose de trop libre en sa présence. Mais, en revanche, il exigeait qu'on fût doux et poli avec eux. « Nous devons, disait-il, travailler à les rendre meilleurs par des avertissements charitables et encore plus par de bons exemples : *car qu'y a-t-il de plus injuste que de vouloir que le serviteur soit plus sage et plus vertueux que le maître?* » Les femmes furent sévèrement exclues de l'éducation du jeune Moncade, « à cause qu'elles impriment toujours quelque chose de leur faiblesse dans le cœur des enfants et qu'elles sont d'ordinaire inégales et inconstantes dans leur conduite ». Malgré tout son zèle, Don Ruy crut prudent d'associer à la lourde tâche qu'il avait assumée deux frères anglais, qui s'étaient réfugiés en Espagne pour se mettre à couvert de la persécution des hérétiques. L'aîné, qui était prêtre, devint l'aumônier du château, l'autre eut la charge de bibliothécaire et « d'homme de lettres ». Ils eurent sur le jeune homme une autorité absolue, à charge d'en user avec ménagement. « La première chose qu'il (l'oncle) leur recommanda, ce fut de me conduire par des sentiments d'honneur et de raison. Il les conjura ensuite de me traiter avec douceur et de ne me pas donner du dégoût de la vertu en m'y poussant avec trop d'empressement et de violence. Enfin il les pria de veiller sur eux-mêmes et de m'inspirer par la pureté de leurs mœurs l'amour et l'esprit du christianisme... Au reste, il souhaita qu'on me donnât du goût pour toutes les bonnes choses, non pas un goût fade qui ne cherche que les douceurs, ni aussi un goût amer qui ne veut que le sel tout pur, mais un goût raffiné qui se plaît dans le juste mélange de ces deux contraires. En un mot il déclara que son intention était qu'on eût *plus de soin de me former le jugement que de me charger la mémoire* : parce qu'en effet la science n'est qu'une sottise si le bon sens ne la guide. » Les deux précepteurs se conformèrent à ce programme et furent assez habiles pour instruire l'enfant pour ainsi dire sans qu'il s'en aperçut. « On ne m'a jamais

dit comme aux autres enfants : Il faut que vous appreniez les langues, les mathématiques, la philosophie; mais on me portait à ces sciences comme par rencontre et en se jouant. » Un pareil système d'éducation n'était possible que dans la famille. Aussi le jeune Moncade ne fréquenta jamais aucun collège. Ce n'est pas que son oncle ne reconnût certains avantages à l'éducation publique et contestât les heureux effets de l'émulation; mais il trouvait « qu'il y avait bien du risque » à vivre dans les collèges, parce que la compagnie y est rarement bonne et qu'on ne s'y polit pas l'esprit. « Quand les enfants sortent des universités, ou les prendrait la plupart pour des Lapons, ou pour des gens tombés des nues qui ne savent où donner de la tête. Leur langage est barbare et leurs manières sont impertinentes. Ils ne savent vivre ni avec le monde, ni avec eux-mêmes. Enfin ce sont des petits hommes qu'il faut entièrement refondre et qu'on ne refond pas aisément. »

Au reste, don Ruy ne s'aveuglait pas non plus sur les inconvénients de l'éducation dans la famille. « Les précepteurs habiles sont rares, disait-il, et les sages ne se trouvent presque point. Le mauvais exemple des serviteurs, et souvent celui des parents, joint à la mollesse de l'éducation domestique, jettent les enfants dans le mal avant qu'ils le connaissent. » S'il se résolut à élever son neveu dans son château, c'est qu'il ne sentait pour lui « qu'un amour raisonnable » et qu'il était secondé par deux hommes d'un mérite éprouvé.

Lorsque l'enfant fut en âge d'apprendre à lire, on lui mit entre les mains toutes les lettres de l'alphabet peintes en gros caractères sur des cartes séparées. « Les consonnes étaient d'une couleur, et les voyelles d'une autre. Après que je les eus toutes considérées, on les arrangea d'ordre et on m'apprit leurs noms. Le lendemain on les brouilla toutes ensemble, et à chacune qu'on tirait au hasard on me demandait son nom, pour exercer et affermir ma mémoire. Un autre jour on sépara les voyelles d'avec les consonnes, puis, les accouplant, on en composa des syllabes et des mots. Ensuite, on me donna à lire des livres imprimés et l'on m'apprit tout d'un coup à connaître les lettres grecques et arabes et les figures du chiffre romain et du chiffre commun. Enfin l'on s'avisa, pour me divertir, de contrefaire avec de petites branches de plomb toutes sortes de lettres majuscules et de me les donner à imiter. » Il fallut moins d'appareil pour lui apprendre à écrire. L'aumônier se contenta de tracer sur le papier un alphabet à l'aide de crayons de couleur, et son élève, dont il guidait la main, parvint bientôt à l'imiter. Il prit soin ensuite de lui faire observer une orthographe très exacte, « sachant très bien que l'habitude qu'on laisse prendre aux enfants de mal orthographier ne se corrige presque jamais ».

Don Ruy d'Avalos, persuadé « qu'il faut être délicat jusqu'au scrupule dans le choix des moyens dont on se sert pour instruire la jeunesse », ne permit d'abord à son neveu d'autre lecture que celle du

Nouveau-Testament en langue vulgaire. Les exemples d'écriture étaient choisis parmi « les plus belles sentences de Salomon ». L'interlocuteur de M. de Moncade trouve ces débuts bien sévères pour un jeune enfant, et s'étonne qu'ils ne lui aient point inspiré le dégoût de l'étude. Don Alvare répond qu'on a su parer à ce danger. On le faisait passer d'un exercice à un autre et, dès qu'il témoignait de l'ennui, on lui proposait des jeux qui l'instruisaient en le divertissant : « J'avais des chiens, des oiseaux, des écureuils, des guenuches, des sapajoux et d'autres animaux de plaisir. On ne prenait rien à la pêche ou à la chasse qu'on ne me le fît voir. Un jeune More esclave avait ordre de m'apporter de la campagne tout ce qu'il rencontrerait d'insectes, de plantes, de fruits et de fleurs rares ; et, quand il se faisait quelque chose d'extraordinaire dans la maison ou dans la ménagerie, on ne manquait pas de m'y appeler. »

L'enseignement par le livre et les leçons de choses ne faisaient pas négliger l'éducation physique. Don Alvare ne connut pas cette mollesse que tant de mères croient nécessaire à la santé de leurs enfants. « Bien loin de cela, on m'a fait endurer toutes sortes de fatigues et l'on m'a accoutumé de longue main à supporter gaiement le froid et le chaud, la faim et la soif, à ne manger que des légumes, à ne boire que de l'eau, à marcher longtemps à pied, à sauter, à courir, à nager, à tirer des armes, à monter à cheval et à faire tous les exercices dont j'étais capable à mesure que j'avançais en âge. » Grâce à cette éducation virile, il ne connut pas ces terreurs paniques que l'on se plaît sottement à inspirer aux enfants en leur contant des histoires terribles ou grotesques.

Le moment venu d'enseigner les premiers éléments du latin au jeune Moncade, on s'avisa de cet expédient : « Un jour que nous dînions tous ensemble, je fus surpris d'entendre la compagnie parler un langage nouveau. Le bibliothécaire, qui avait les yeux sur moi, dit tout haut : « Si je ne me trompe, cet enfant a bien envie de savoir » ce que nous disons. — Quoi, » repartit mon oncle, « don Sanchez » voudrait savoir le latin ? Ho ho ! puisqu'il en est ainsi, nous lui en » apprendrons. » Et en même temps il nomma en latin les mets qui étaient sur la table. Cette nouveauté me charma et, après deux ou trois répétitions, je retins parfaitement tout ce que l'on m'avait dit. Le soir, on recommença le même exercice. Le lendemain, on en fit encore autant, et ainsi tous les jours de suite. »

Pour le grec, on inspira à l'enfant le désir de l'apprendre « en louant la beauté et la fécondité de cette langue ». On lui disait « qu'elle s'était formée dans le sein des Grâces et des Muses et qu'il n'est pas possible de devenir véritablement docte sans son aide ». Ces considérations laisseraient peut-être assez indifférents les écoliers de nos jours. Elles suffirent pourtant à exciter l'ardeur du jeune Moncade, qui fut bientôt en état de lire les dialogues de Platon et les discours de saint Chrysostome. Mis en goût par ces études, il voulut apprendre

les langues des nations voisines. Mais son oncle s'y opposa, sous le prétexte assez singulier qu' « il faut aller apprendre les langues vivantes dans les pays mêmes où elles se parlent vulgairement, à moins que de vouloir se faire d'une langue quelquefois très polie un méchant jargon qui n'est compris de personne ». Ce souvenir donne matière à une dissertation de M. de Moncade sur les causes de la diversité des langues et leur caractère particulier. Il observe que la prononciation seule reflète le tempérament et la tournure d'esprit de celui qui parle. « Ainsi vous verrez que dans un même royaume chaque province affecte un accent qui est comme le caractère de son génie particulier. En France, par exemple, un Gascon dont l'esprit est bouillant marque son feu dans la prononciation aiguë et précipitée de ses paroles. Un Normand, au contraire, dont l'esprit nage dans le flegme, traîne les syllabes et, marquant la dernière d'un double circonflexe, se donne le loisir, selon son génie, de faire d'une pierre deux coups. » De même les expressions, les tours propres à chaque langue, révèlent l'humeur, la manière de voir et de sentir du peuple qui la parle.

Après cette digression, M. de Moncade reprend l'histoire de son éducation. Il se loue du soin qu'on a eu de lui enseigner de bonne heure l'arithmétique : « Cette science des nombres est, à l'égard des mathématiques, ce que la logique est à l'égard de la philosophie, et je tiens que c'est une des premières choses qu'il faut enseigner aux enfants, parce qu'elle applique l'esprit sans trop d'effort et l'accoutume à se débarrasser des difficultés en rapportant les conclusions à leurs principes. » Il n'en est pas de même de l'algèbre, qu'il faut bien se garder d'enseigner aux enfants. Elle exige trop d'application, et il est dangereux de troubler le cours des « esprits animaux » au moment où l'intelligence commence à s'ouvrir. Comme on le voit, l'oncle du jeune Moncade prévoyait, dans sa sagesse, la question du *surmenage*. Il ne lui sembla pas que la géométrie fût aussi dangereuse à cultiver que l'algèbre, et il imagina, pour en donner le goût à son neveu, un moyen assez ingénieux : « Nous étions à la promenade, lorsque nous aperçûmes, dans les allées du jardin, diverses figures de géométrie grossièrement tracées sur le sable. On s'y arrêta et, comme si la chose s'était faite par hasard, on prit occasion de parler de cette science. « Nous naissons tous géomètres, » dit l'un — « Je ne le crois » pas, » dit l'autre. — « Pardonnez-moi, » répliqua le premier, « et je vous » en convaincrai par cet enfant », ajouta-t-il en se tournant vers moi. Alors, en m'interrogeant selon la méthode de Platon, il fit voir que, sans avoir appris de géométrie, j'étais un peu géomètre. » En toute occasion, d'ailleurs, les précepteurs de don Alvare usèrent de la méthode intuitive et expérimentale. Ils s'efforçaient de mettre les objets mêmes sous les yeux de leur élève, et ne lui permettaient de recourir aux livres que pour compléter les premières notions acquises dans ce que nous appelons des *leçons de choses*. Architecture civile et militaire, géographie, blason, chronologie, le jeune Moncade goûte

à tout, et rien ne le rebute grâce aux procédés qui exercent son intelligence et son jugement sans fatiguer sa mémoire. Tantôt il visitait le musée du château : « Tous les jours, après ce repos que l'on prend en Espagne sur le midi, nous passions une heure dans une galerie enrichie de peintures, de statues, de bustes, de squelettes, d'automates, de coquillages et de cent autres raretés. On me faisait considérer une chose et puis une autre, sans laisser échapper aucune occasion, quand elle se présentait, de me découvrir les plus beaux traits de la philosophie, de la fable et de l'histoire. » Tantôt il faisait une promenade à travers la bibliothèque. Celui des deux réfugiés qui en avait la charge montrait les livres au jeune homme et les lui faisait connaître « premièrement selon l'ordre des temps, et ensuite selon l'ordre des sciences et des matières ». Il avait soin, à chaque livre qu'il montrait, de dire quelques mots de l'auteur et d'apprécier l'ouvrage.

D'intéressantes digressions venaient rompre la monotonie de ce cours d'histoire, de science et de littérature. « Notre sage bibliothécaire, qui ne voulait pas m'accabler par le poids de sa doctrine, égayait sa conversation de cent remarques divertissantes. Tantôt il m'entretenait de la manière d'écrire des anciens et me montrait comment ils roulaient et reliaient leurs volumes. Tantôt il me parlait de l'art d'imprimer les livres et me racontait de quelle sorte on fond les caractères, on compose l'encre, on dresse et on fait jouer les presses. Tantôt il me faisait l'histoire des libraires qui se sont signalés dans cet art, et tantôt il examinait au compas et à la règle quelqu'une de leurs éditions et me montrait la hauteur et la largeur qu'il faut donner aux lettres majuscules, afin qu'elles fassent figure avec les lettres courantes et qu'elles plaisent à la vue. »

Ici se termine, après un souvenir attendri aux bons maîtres qui ont pris soin de sa jeunesse, le premier entretien de M. de Moncade avec l'auteur du livre.

Le lendemain, lorsque les deux amis se retrouvent, M. de Moncade est occupé à lire l'*Organe* de Bacon. Il en prend texte pour continuer l'histoire de son éducation en parlant de la logique, qu'on lui enseigna en la débarrassant de toutes les subtilités et chicanes de l'école. On s'est contenté de lui apprendre les catégories d'Aristote et sa manière d'argumenter. Pour le reste, on lui dit « que la vraie logique ne consiste qu'à bien écouter et à bien répondre, et qu'un bon logicien n'est autre chose qu'un homme qui se rend attentif à ce que suggère le bon sens ». On ne s'embarrassa pas davantage de lui faire approfondir la métaphysique, « parce que l'élévation de cette science la rend périlleuse ». Les sciences physiques et naturelles l'occupèrent davantage. Il faisait des expériences de physique et de chimie et disséquait des cadavres. Entre temps, il visitait les ateliers des artisans et maniait leurs outils, « A mesure que je voyais les choses, on me faisait lire les endroits des meilleurs auteurs qui en ont traité, afin que je comprisse et les

choses par les livres, et les livres par les choses... Néanmoins, pour la botanique, j'en ai plus appris dans nos campagnes que dans les livres où cette science, quelque soin qu'on y apporte, est toujours fort embrouillée. » Quant à la rhétorique, elle fut pour ainsi dire le couronnement de ses études. « Et cela fort à propos : car n'est-ce pas se moquer de vouloir rendre les gens rhétoriciens, avant qu'ils aient acquis les principes des sciences et qu'ils sachent raisonner? » Cicéron, Aristote et Quintilien furent les modèles qu'on lui mit entre les mains. On n'avait d'ailleurs pas manqué de l'accoutumer de bonne heure à écrire des lettres et à composer de petites narrations. Ces exercices lui paraissent excellents, et il regrette que les précepteurs n'en fassent pas un plus fréquent usage. « Ils s'imaginent que l'éloquence ne s'exerce que dans de grands discours et sur des sujets qui demandent qu'on se mette hors de soi-même. Il est bon de laisser couler quelquefois le style des jeunes gens dans de larges canaux et de leur faire exciter des orages et des tempêtes, mais il est encore meilleur de leur apprendre à modérer l'impétuosité de leur naturel et à retrancher de leurs discours les pensées vagues et les figures superflues auxquelles ils s'abandonnent sans jugement. »

Dans cette éducation si complète, il va sans dire que l'enseignement moral avait sa place. Mais l'oncle de M. de Moncade jugea que la morale s'enseignait plus par des exemples que par des préceptes. Il estimait que les épîtres de saint Paul renferment « tout ce qu'il faut pour former un parfaitement honnête homme ». A l'influence bienfaisante de ce livre s'ajoutait le profit que M. de Moncade tirait de ses entretiens avec son oncle. « Après le culte de Dieu, il ne me recommandait rien davantage que la compassion pour les misérables. Vertu que les grands négligent d'ordinaire, ou méprisent comme ne répondant pas assez à leur grandeur, pour ne pas dire à leur fierté et à leur orgueil. Il me donnait libéralement de quoi faire des aumônes et des largesses, me disant que la libéralité et le pardon des injures sont les endroits par lesquels un homme de qualité montre tout ce qu'il vaut. »

Ainsi instruit et morigéné, il ne restait à M. de Moncade qu'à voyager pour connaître les hommes. C'est ce qu'il fit, d'abord en compagnie de son oncle, puis seul. Après avoir parcouru les provinces de l'Espagne, il entreprit de visiter la plupart des pays d'Europe. Don Ruy d'Avalos lui conseilla de faire auparavant deux ou trois campagnes. « Ne craignez point, lui dit-il, il n'y a que les petites âmes qui se perdent et se corrompent à l'armée. Les grandes se conservent et deviennent encore plus grandes à cause de l'air martial qu'elles respirent et de ce qu'elles tendent toujours à ce qu'il y a de plus relevé et de plus grand. » M. de Moncade se laissa persuader et alla endosser la cuirasse dans les Pays-Bas. Le camp fut pour lui « une académie de science et de vertu ».

Enfin, passant de Hollande en Angleterre, il a complété son tour d'Europe, étudiant la langue et les mœurs des Etats qu'il traversait.

Il serait trop long d'analyser ses impressions de voyage et, bien qu'elles renferment nombre d'observations piquantes et d'intéressants détails, nous nous contenterons de mentionner simplement cette partie du deuxième entretien, pour arriver à certaines réflexions générales sur l'éducation qui en forment la conclusion. Après Quintilien, Érasme et bien d'autres, l'auteur fait ressortir combien il est fâcheux de confier l'éducation de la jeunesse à des maîtres indignes ou ignorants. « Certainement, monsieur (c'est l'interlocuteur de M. de Moncade qui parle), vous avez des grâces éternelles à rendre à Dieu de vous avoir préservé du naufrage : car il n'y a guère de jeunes gens qui n'échouent entre les mains de ceux mêmes qui les devraient conserver. En vérité, le public y devrait mettre ordre et ne se reposer de l'éducation de la jeunesse que sur des personnes consommées en science et en vertu, qui eussent acquis par une longue expérience une connaissance exacte des différents génies des hommes et des divers états de la vie civile. Une si grande charge, car c'est ainsi qu'il la faut appeler, demanderait des personnes *consulaires* ; c'est-à-dire, pour parler français, des personnes qui eussent passé par les plus grands emplois de la république. Mais ce sont d'ordinaire des gens tels quels, des hommes à demi faits et des écoliers qui s'ingèrent, pour du pain ou pour toute autre chose, de donner à des enfants ce qu'ils n'ont point reçu eux-mêmes ni de l'art ni de la nature, d'où il arrive des maladies incurables qui ruinent la plus belle espérance de l'Etat et sa portion la plus précieuse. »

Ces doléances ne sont pas nouvelles. Ce qui l'est davantage, c'est le vœu que les maîtres ne soient pris que parmi « des personnages consulaires ». Vœu platonique et qui n'a guère de chances d'être jamais exaucé. Mais M. de Moncade a des idées plus pratiques. Il ne vise pas, comme son ami, un idéal impossible à atteindre. Il se contente de faire le procès aux collèges de son temps et de souhaiter des réformes que l'avenir devait réaliser. « Nous ne manquons pas de collèges ni d'universités. Je souhaiterais seulement que dans ces académies on se mît moins en peine d'apprendre du grec et du latin que de former l'esprit et les mœurs de la jeunesse; et que des maîtres sages et éclairés eussent le soin de distinguer les diverses trempes des esprits, afin de porter les uns aux sciences pour lesquelles ils sont nés et de faire apprendre aux autres, selon la qualité de leur génie, ou les beaux-arts ou au moins à bien parler leur langue maternelle? » Pour peu que l'on s'y prête, n'aperçoit-on pas là en germe l'idée qui devait conduire à la séparation des études en deux branches, à la distinction de l'enseignement classique et d'un autre plus spécial?

Bonaventure d'Argonne aurait donc, en son temps, posé la *question du latin* et ouvert les voies à l'*enseignement moderne*. Lui contesterait-on cet honneur, qu'il paraît, en tout cas, difficile de lui enlever le mérite d'avoir entrevu la nécessité de créer des *écoles normales*. Voici, en effet, ce qu'il fait répondre à M. de Moncade par son ami, mieux

inspiré que tout à l'heure : « Votre pensée est très bonne, monsieur, mais il faudrait pour cela *établir des académies particulières où l'on dresserait des maîtres* capables de faire des écoliers tels que vous les souhaitez. » Un siècle devait s'écouler avant que l'idée de ces *académies particulières* fût reprise et entrât dans le domaine des faits. Il serait paradoxal de faire de Bonaventure d'Argonne un précurseur de Lakanal. Il n'est pas moins piquant qu'on puisse, dans l'histoire des écoles normales, rapprocher le nom du chartreux de celui du célèbre conventionnel.

Ce souci de former de bons maîtres pour la jeunesse et de faire dans les écoles une plus large place à l'enseignement de la langue maternelle sont les points les plus intéressants à noter dans le petit roman pédagogique de Bonaventure d'Argonne. Pour le reste, comme on a pu en juger par notre analyse, l'auteur de l'*Education de M. de Moncade* ne fait guère que reproduire les idées de Rabelais et de Montaigne. Comme le premier, il rêve pour son élève une éducation encyclopédique ; il en fait un « abîme de science », et ses procédés d'enseignement se rapprochent beaucoup de ceux du sage Ponocrate. L'influence du second se fait sentir dans un éloignement manifeste pour la contrainte et la rigueur. C'est véritablement « par des routes ombrageuses, gazonnées et doux fleurantes » que le jeune Moncade est conduit à la vertu. On s'applique à lui épargner tout effort, à l'instruire en l'amusant, et ses précepteurs estiment davantage « une tête bien faite qu'une tête bien pleine ». Ces idées, en somme assez courantes au XVII[e] siècle, n'ont rien qui permette de ranger Bonaventure d'Argonne parmi les esprits originaux. Son principal mérite est de les avoir revêtues d'une forme intéressante et vive. Le littérateur, chez ce chartreux philosophe, ne perd jamais ses droits. Il se plaît à donner un cadre ingénieux à des leçons de morale, à introduire un grain de fantaisie dans un sujet dont la gravité pourrait rebuter les esprits frivoles. Sachons-lui gré de ses louables efforts, de ses bonnes intentions, et surtout d'avoir ajouté aux idées fécondes qu'il rappelle avec agrément quelques vues neuves et personnelles.

A. Wissemans.

DISCOURS DE M. EDMONDO DE AMICIS

A LA DISTRIBUTION DES PRIX DES ÉCOLES COMMUNALES DE JEUNES FILLES DE TURIN (MARS 1894)

[M. De Amicis, l'illustre écrivain italien, l'auteur de *Cuore* et du *Romanzo d'un istitutore*, est bien connu de nos lecteurs, auxquels M. Edmond Cottinet l'a présenté en novembre 1887 Nous leur offrons la traduction d'un discours où il vient de donner, en une langue exquise dont nous ne pouvons malheureusement reproduire le charme, d'excellents conseils à un auditoire de jeunes filles. — *La Rédaction.*]

L'autorité scolaire a bien voulu me confier, cette année encore, une agréable mission. Je dois, en son nom, vous apporter nos félicitations; je dois vous dire combien nous est cher ce beau jour, dans lequel la ville de Turin fête et honore ses jeunes filles studieuses, et avec quelle vivacité l'allégresse de vos cœurs se réfléchit dans les nôtres.

Mais, pour mériter vraiment les récompenses qui vous sont données, il convient que vous ouvriez votre âme à d'autres pensées et à d'autres sentiments encore qu'à la joyeuse fierté de les avoir obtenues. Vous avez aujourd'hui un devoir à remplir, devoir d'affection et de reconnaissance, que votre intelligence et votre cœur sauront comprendre.

Donnez une pensée à celles de vos compagnes à qui n'ont manqué, pour être récompensées comme vous, ni le bon vouloir ni l'intelligence, mais le temps, un peu d'aide, ou la chance, — ce léger appui de la chance dont on a besoin pour vaincre, dans les luttes de l'école, comme dans toutes les autres luttes. Donnez aux émules que vous avez surpassées une pensée affectueuse; reconnaissez leur mérite dans votre cœur et, pour que la jalousie ou le découragement ne germe dans aucune d'elles, pour les dédommager un peu de la satisfaction d'amour-propre qu'elles n'ont pas aujourd'hui, prenez la résolution, non seulement de ne jamais les offenser par une ombre d'orgueil, mais de les traiter toujours avec le respect le plus sincère et la courtoisie la plus délicate.

Donnez à vos maîtresses une pensée de reconnaissance; dites-leur qu'avec vous, et à plus juste titre que vous, elles sont, elles aussi, fêtées en ce jour, elles qui ont consacré leur vie à une profession qui exige le concours assidu de tant de jugement et de tant de bonté, un empire si difficile sur soi-même, et une fatigue qui, pour beaucoup, abrège la jeunesse; elles qui vous donnent un admirable exemple de la manière dont l'action de la femme, sans sortir de l'ombre qui en accroît le charme, peut s'élever à la dignité d'un bienfait civique; elles qui exercent, en dehors de la famille, un ministère non moins saint, non moins bienfaisant que celui de la mère,

et qui l'exercent de manière à faire du nom d'institutrices, dans la conscience de nous tous, un des titres les plus honorés, les plus aimables dont une femme puisse être fière.

Donnez une pensée d'affection à vos parents pour les soins, les soucis que leur ont coûté votre école, vos petits chagrins, la conservation de votre santé; et que ceux-là reçoivent de vous une pensée plus respectueuse, une offrande plus ardente encore de dévouement et d'amour, à qui un travail prolongé, les difficultés de la vie ou quelque malheur ont imposé, en plus des autres, un chagrin que l'on ne peut comprendre entièrement à votre âge, celui de vivre éloignés de vous ou de ne vous voir qu'à de courts moments, comme dans les haltes d'une fuite; de ne pouvoir quelquefois satisfaire vos plus modestes désirs, d'être obligés d'interrompre vos études, de troubler vos plaisirs; et de ne pouvoir, le soir, après une journée fatigante et triste, déposer sur vos fronts qu'un baiser sans sourire.

Avec ces pensées dans l'âme, vous serez mieux disposées à écouter les quelques paroles que j'ai à vous dire sur la relation étroite qui lie vos études d'aujourd'hui à vos devoirs de demain.

Et peut-être, pour les plus grandes d'entre vous, auxquelles je m'adresse particulièrement en ce moment, ma pensée, avant que je ne l'exprime, a-t-elle déjà traversé leur esprit.

Il est un nom, doux dans toutes les langues, vénéré chez tous les peuples, le premier qui résonne sur les lèvres de l'enfant à l'éveil de sa conscience, le dernier que murmure le jeune homme en face de la mort, un nom qu'invoquent encore, avec une tendresse d'enfant, l'homme mûr et le vieillard dans les heures solennelles de la vie, même lorsque, depuis longtemps, celle qui l'a porté n'est plus sur la terre, un nom qui semble avoir en lui la vertu mystérieuse de ramener au bien, de consoler, de protéger, un nom qui exprime ce qu'il y a de plus tendre, de plus fort, de plus sacré dans l'âme humaine.

Ce nom, vous êtes destinées à le porter un jour.

Eh bien! pour remplir comme il le faut les hauts devoirs que ce nom exprime, l'instinct ne suffit pas, le cœur ne suffit pas. Il faut la culture de l'intelligence et de l'esprit; et, de tout ce qui s'enseigne à l'école, il n'est rien qui ne serve à cette culture. Soyez-en bien persuadées; étudiez, avec la certitude la plus absolue que celles-là même, parmi les matières d'enseignement, qui maintenant vous paraissent superflues pour une femme, après être restées quelque temps inertes et comme inaperçues dans votre esprit, se raviveront un jour, comme des germes engourdis que vous réveillerez vous-mêmes quand vous pourrez en faire usage pour le bien d'autrui, et qui s'épanouiront en sagesse, en dignité, en autorité, en puissance de faire le bien.

Aussi je vous dis :

Si l'étude minutieuse et lente de notre langue vous fatigue, vous décourage quelquefois, triomphez de votre répugnance, en considérant

de quelle importance est la connaissance, la possession d'un langage châtié, puissant et persuasif, pour élargir sa propre âme et agir sur l'âme d'autrui, pour enseigner, convaincre, se défendre, pour envoyer aux êtres chers qui sont loin de nous les consolations de l'affection et les secours des bons conseils, pour comprendre et admirer dignement, comme c'est le devoir de tout citoyen cultivé, l'immense trésor de sagesse et de beauté que nos immortels écrivains ont amassé en sept siècles de pensée et de gloire.

Si parfois votre esprit se révolte contre l'aride étude des chiffres, pensez combien est utile, dans toutes les formes de l'activité intellectuelle, non pas tant peut-être cette science en elle-même que le sentiment de l'ordre et de l'exactitude qu'elle introduit dans l'esprit et souvent dans le gouvernement de la vie. Dans combien de familles n'est-ce pas la plume calculatrice de la femme qui trace à tous la voie droite; qui, démontrant chaque jour, par les procédés rigoureux de l'arithmétique, la nécessité des petits sacrifices, réprime la vanité, stimule la paresse et, d'un état qui serait la pauvreté pour une famille imprévoyante, fait sortir souvent une modeste aisance, plus heureuse, parce qu'elle est plus digne, que l'opulence qui n'a coûté ni sueurs ni larmes?

S'il vous paraît ennuyeux, fatigant quelquefois, de confier à votre mémoire le récit et les dates d'évènements lointains, persistez à tout prix, non seulement parce que celui qui ignore l'histoire est un esprit perdu entre les ténèbres du passé et l'obscurité de l'avenir, comme un homme qui marche la nuit n'ayant pour le guider que la lueur d'un faible luminaire, et qui ne peut apercevoir que l'étroit espace où il pose le pied; persistez, non seulement parce que celui-là ne peut profondément aimer sa patrie, qui n'en connaît ni les gloires, ni les sacrifices, ni les luttes, mais afin de savoir quelle part, grande et héroïque, la femme a eue dans ces luttes et dans ces sacrifices. En payant le tribut d'admiration et de reconnaissance que doit aux épouses, aux mères italiennes qui ne sont plus, toute fille d'Italien racheté, toute mère d'Italiens libres, vous puiserez dans le culte de leur mémoire l'ardeur et la force de poursuivre leur œuvre sacrée dans la voie de la liberté et de la justice.

Si, de temps en temps, vous trouvez pénible le travail de graver dans votre esprit la configuration et les frontières des pays, les noms et les descriptions des villes, des montagnes et des fleuves, prenez courage en pensant qu'ainsi vous vous tracez un vaste et clair tableau du monde, sur lequel viendront peu à peu se réunir, pour y rester fixées et ordonnées, ces mille notions éparses, variées, sur tous les pays et tous les temps, que l'on apprend au cours de la vie, même sans les chercher, mais qui, si elles n'ont cette étude pour base, tournoient confuses dans la mémoire et finissent par se disperser, comme des volées d'hirondelles à qui manqueraient les branches et la terre pour se poser.

Et enfin, que celles d'entre vous qui trouvent fastidieux les travaux plus particuliers à votre sexe, celles qui, en raison de leur condition sociale, les considèrent comme inutiles ou indignes d'elles, que celles-là considèrent que, dans aucune condition sociale, le mépris des soins domestiques n'est honorable pour la femme; que, plus la fortune nous a placés haut, plus est étroit le devoir de respecter le travail humble et ingrat, mais nécessaire, que d'autres font pour nous, et de l'honorer, à l'occasion, en y prenant part; qu'elles pensent que la fortune est changeante, que l'avenir est un mystère, et que chaque jour on voit contraintes par la dure nécessité à ces travaux, naguère dédaignés et raillés, des mains de grandes dames auxquelles l'adversité, d'un coup de serre inattendu, a arraché les gants et les perles.

Étudiez donc et travaillez comme si vous étiez toutes destinées à l'enseignement. En réalité, vous y êtes toutes destinées, car toute femme est l'éducatrice première et dernière de sa maison. Ne négligez aucun des objets d'étude qui vous sont imposés, car tous ont pour objet de concourir à vous former le cœur et l'esprit, afin que vous puissiez un jour gouverner d'autres cœurs et d'autres esprits. Et cela, vous aurez à le faire dans tous les cas, quand même la fortune, dépassant vos ambitions les plus hardies, élèverait vos enfants à la puissance et à la gloire; car, souvenez-vous-en bien, l'homme, même puissant et glorieux, éprouvé par les orages de la vie publique, ayant l'expérience des hommes, habitué à les dominer, assez orgueilleux pour ne plus confier un chagrin, pour ne plus demander un conseil à personne, confie encore ses chagrins, demande encore des conseils à la douce amie de son enfance, et recherche toujours, au moment du triomphe ou du malheur, la parole et les caresses de sa mère.

Ce que je viens de dire regarde l'école. Acceptez encore un conseil pour le temps où, chez vous, l'école ne sera plus qu'un cher souvenir.

Dans les discours que vous entendrez, dans les livres qui tomberont entre vos mains, et même dans les conseils de gens honnêtes, animés de bonnes intentions, vous trouverez souvent une tendance à vous inspirer un sentiment d'aversion ou de mépris pour le monde, à vous mettre en défiance contre votre impulsion naturelle vers l'enthousiasme et la tendresse, à dépouiller votre imagination de ce qu'on a l'habitude d'appeler « la poésie de la vie ». Résistez à cette tendance malfaisante. Chez les hommes domine déjà trop une triste opinion de la vie et du monde : qu'elle ne prévale pas aussi chez vous. car l'un des devoirs les plus sacrés de la femme est de la combattre, de l'arracher de tous les cœurs qui battent autour d'elle. Oui, c'est vrai, le monde est plein d'iniquités, de haine et d'horreurs. Mais on y trouve aussi une si grande masse de misères et de souffrances imméritées supportées avec un invincible courage; il s'y accomplit tous les jours, dans les formes infinies du travail, un si vaste et si fécond effort de volonté, de patience, et de génie; il s'y agite un si ardent et si infatigable désir du bien; il y existe tant de hautes vertus, tant

d'âmes généreuses, tant de vies nobles et bonnes! La preuve qu'il s'en trouve en grand nombre et partout, c'est qu'il n'y a pas d'homme sur la terre, si sceptique et si découragé qu'il puisse être, qui n'avoue en avoir rencontré quelqu'une sur sa route. Et vous en rencontrerez, vous aussi, soyez-en sûres, même les moins favorisées d'entre vous : vous connaîtrez des œuvres et des cœurs qui honorent la race humaine, et vous aurez de ces heures divines qui font bénir l'existence et demander pardon à l'humanité de l'avoir calomniée et repoussée.

Non, ne croyez pas celui qui vous dit : « Il n'y a pas de poésie dans la vie ». Il y aura de la poésie tant que le chant des mères résonnera près de l'oreiller des berceaux, tant que les vieillards revivront leur enfance dans les fils de leurs fils, tant qu'il y aura des fiancées qui donneront leur âme en donnant leur main, tant qu'il y aura des jeunes gens qui sauront mourir pour sauver un enfant ou défendre une idée. Il y aura de la poésie tant que dureront la pitié, la bonté, la jeunesse, le travail, les victoires de la science et les merveilles de l'art, tant enfin qu'autour et au-dessus des espérances humaines fleurira le printemps et resplendiront les étoiles.

Retournez maintenant à votre travail quotidien avec une ardeur nouvelle et, au travail accoutumé, ajoutez-en un autre, le plus profitable de tous : celui d'arracher chaque jour avec résolution et avec soin, à mesure qu'elles poussent, les mauvaises herbes de l'âme : les petites vanités, les petits entêtements, les petites animosités; travail facile tant que les herbes sont faibles et que les mains sont jeunes, plus difficile ensuite. Débarrassez le champ de l'ivraie et des broussailles, et n'y laissez que les épis d'or des belles pensées et les fleurs d'azur et de pourpre des nobles sentiments. Dès maintenant, exercez chez vous la fonction la plus douce, qui convient aux jeunes filles mieux qu'à tout autre : récréez le père fatigué, faites sourire la mère attristée, demandez grâce pour les fautes du petit frère, apaisez les discussions, faites entendre votre voix comme une musique dans la paix laborieuse de la famille. Et quand, à la fin de votre journée, vous recueillant dans le silence et devançant les années par la pensée, vous rêverez d'une jeunesse heureuse et d'une vieillesse sereine, demandez dans vos prières, mettez au premier rang de tous vos désirs, de toutes vos résolutions, cette vertu qui seule peut vous donner l'une et l'autre, qui est la plus nécessaire à tous, à tout âge, dans quelque situation que le sort nous ait placés, pour faire le bien d'autrui et le nôtre : la vertu de dire sincèrement et de mettre en pratique, en toute épreuve de la vie, ces simples paroles qui contiennent toute la sagesse du monde : « Tu es malheureux? Je te plains. — Tu es faible? Je te protège. — Tu m'as offensé? Je te pardonne. — Tu me hais? Et moi, je t'aime ! »

Et je termine par un souhait, car les souhaits sortent spontanément du cœur à l'aspect de l'enfance, comme les chants en présence de l'aube du jour.

Grandissez charmantes et fortes, que la vie soit riante pour vous, comme l'est le tableau plein de grâce et de coloris que vous offrez ici à notre regard. Puissiez-vous, après de nombreuses années, revenir encore en ce lieu pour voir passer sur cette estrade d'autres jeunes filles, bonnes et studieuses comme vous l'êtes; puissiez-vous être accompagnées encore de votre père et de votre mère, demeurés jeunes grâce à l'ardeur de votre affection et à la joie de vous voir aimées et honorées.

Si mon souhait vous est agréable, souhaitez-nous de votre côté, à nous tous, de pouvoir vous revoir encore en ces années-là; et vous voudrez bien ajouter aussi — n'est-ce pas? — qu'il ne vous déplairait pas d'entendre la même voix répéter aux jeunes élèves du nouveau siècle les mêmes conseils qu'elle vous a adressés aujourd'hui. La voix serait changée; mais non pas le culte passionné de l'école, l'amour profond et réfléchi des générations qui se lèvent, la foi radieuse dans l'avenir, qui la font aujourd'hui l'interprète, sinon autorisé, du moins fidèle, du cœur de mes collègues.

Je tiens nos souhaits pour échangés, je vous remercie, et je vous donne rendez-vous dans un an. Que cette année soit pour vous une année heureuse, chères enfants, et pour vous, vaillantes institutrices; qu'elle soit une année heureuse pour l'école et pour la patrie; qu'elle soit une année de travail et de paix pour tous!

L'HYGIÈNE SCOLAIRE EN BELGIQUE

§ 1er. — La réglementation en matière d'hygiène scolaire.

Un règlement général arrêté par le ministre de l'intérieur du royaume de Belgique en date du 27 novembre 1874, modifié le 21 avril 1879, fixe les conditions de construction et d'ameublement des bâtiments scolaires.

Je ne donnerai de ce document que la substance, car il ressemble à ceux qui, chez nous, réglementent la matière.

La maison d'école doit être construite sur un terrain sec, aérée, séparée des habitations voisines, à abords faciles, à 150 mètres du cimetière, ayant les fenêtres vers l'est et l'ouest.

L'étendue du terrain et des bâtiments sera calculée pour une population scolaire égale à 15 0/0 de la population. Dans les campagnes, un jardin de 10 ares au moins sera attenant aux bâtiments; les préaux bien ventilés donneront, avec la cour, 3 mètres carrés par élève.

Le règlement prescrit que les façades exposées au sud-ouest seront garanties intérieurement par un contre-mur d'une demi-brique isolé de 5 centimètres et rattaché au mur principal par des crochets en fer.

Le maximum d'élèves sera de 700, répartis en deux sections, chacune divisée en sept classes de 40 élèves (divisions inférieure et moyenne) et deux classes de 35 élèves (division supérieure).

Les salles seront pavées en carreaux de ciment; il y aura en outre des lambris en bois ou en carreaux de ciment de 1 mètre à $1^{m},20$ de hauteur.

L'escalier ne devra pas déboucher directement en face d'une porte ou d'un corridor; il sera à marches droites et construit de façon à ne pas permettre aux enfants de l'enjamber, de glisser sur la main courante, ou de passer à travers les barreaux.

Dans les écoles mixtes, la séparation des sexes dans la salle se fera uniquement par la disposition des bancs et pupitres; la salle aura comme superficie 1 mètre carré par élève; la capacité ne pourra être inférieure à 14 mètres cubes 1/2 par enfant, ce qui suppose une hauteur minimum de $4^{m},50$.

La salle, de forme rectangulaire, aura les angles arrondis; les fenêtres seront, autant que possible, pratiquées dans la direction du nord-est et du sud-est.

Dans le cas d'impossibilité d'éclairage bilatéral, on pratiquera l'éclairage gauche, et l'on ouvrira une fenêtre face à l'estrade.

Pour expulser les produits de la combustion, dans les appareils d'éclairage, on leur adaptera des tuyaux fumivores en communication

avec une cheminée d'appel. Il y aura entre les tables de travail et les réflecteurs une distance de 1m,40.

L'air des classes sera renouvelé deux fois par heure, la température sera maintenue à 14 ou 16 degrés.

Les préaux, dont le sol devra être battu et drainé, seront clos de murs de 2 mètres à 2m,50.

Pour les exercices gymnastiques, il y aura au moins un auvent ou un hangar exposé, autant que possible, au midi pour servir de récréation pendant les jours humides et froids.

Des lavabos et des vestiaires seront installés dans chaque école.

Il y aura un siège d'aisance recouvert d'une tablette de madrier de chêne par 15 filles et par 25 garçons; un urinoir pour 15 garçons, à séparation et revêtements en grès vernissé. Les sièges seront proportionnés à l'âge des enfants, les fermetures établies de manière à laisser deux intervalles, l'un de 30 centimètres entre le haut de la porte et la traverse supérieure du châssis, l'autre assez grand pour que les pieds des enfants restent visibles; la fosse (2m×1m,80×1m,80) aura un tuyau d'évent; chaque école aura une citerne de même dimension.

Comme mobilier, le règlement fixe des bancs-pupitres à deux places munis d'un dossier à hauteur des reins et appropriés autant que possible à la taille des enfants.

Comme autres meubles, on prescrit un poêle à air chaud ou calorifère ventilateur, et des thermomètres dans chaque classe.

La peinture au silicate de zinc et le badigeonnage des salles doivent être de couleur gris clair tirant de préférence sur le bleu; le blanc mat sera évité, sauf pour les plafonds.

Le règlement de Bruxelles s'adapte au règlement général que nous venons d'analyser. Nous en signalerons les principales dispositions.

Il exige aussi de grandes écoles pouvant contenir 700 élèves et ayant un minimum de dix-huit classes, avec salle pour le comité scolaire, salle de réunion et bibliothèque pour les maîtres, bureau du directeur disposé de façon à permettre une surveillance sur toute l'école, logement du concierge, préau, citerne à eau de pluie, cave pour installation des appareils de chauffage et garde du mobilier de réserve.

La dimension des classes rectangulaires, à angles arrondis, doit être de 8×7 avec 4m,50 de hauteur. Le préau et la cour doivent avoir ensemble une superficie de 3 mètres carrés par élève ou 2 mètres carrés au minimum. Les classes doivent donner autant que possible sur le préau couvert. Les fenêtres percées dans le long côté doivent fournir l'éclairage unilatéral gauche; les fenêtres à guillotine s'élevant jusqu'au plafond doivent partir à 1m,10 du sol.

Le système de chauffage sera central ou particulier à chaque classe. Pour le premier, on placera les appareils du côté des fenêtres et de préférence sous celles-ci. La surface de chauffage sera calculée de façon à maintenir une température de 16 degrés. Pour le chauffage

particulier à chaque classe, on emploiera des foyers à coke à combustion lente et alimentation continue, placés près de l'estrade du côté des fenêtres. L'entrée de l'air pour la ventilation sera à proximité des foyers; la sortie de l'air vicié près du plafond, dans l'angle opposé de la classe. La ventilation artificielle renouvellera trois fois par heure le volume d'air de la classe.

On établira un cabinet d'aisances pour 25 filles ou 40 garçons, un urinoir par 25 garçons.

Le siège sera proportionné à la taille des enfants et disposé de façon qu'ils n'y puissent pas monter; les portes laisseront visibles les pieds et la tête des enfants.

Les cabinets et urinoirs placés dans la cour seront accessibles par un chemin couvert.

Le système des écoles à classes nombreuses, recommandé par les règlements, répond à je ne sais quelle préoccupation. Certaines écoles ont pu, grâce au développement du quartier qu'elles étaient destinées à desservir, devenir trop étroites et s'agrandir peu à peu par l'annexion de maisons voisines. J'ai vu ainsi à Ostende une école de filles qui comprenait vingt-trois classes disséminées de la façon la plus irrégulière, sur un terrain relativement trop borné. Les règles de l'hygiène n'y peuvent pas être observées : telle classe est basse et de peu de superficie pour le grand nombre d'élèves qu'elle contient ; telle autre, accessible par un escalier défectueux, est en face d'un mur qui, l'été, doit transformer la salle en fournaise. Ne serait-il pas possible de construire ailleurs une école neuve et bien distribuée, comme j'en ai vu une de filles dans cette même ville?

Et, à ce propos, j'ai à signaler l'école de garçons numéro 1 d'Ostende qui, bien que très vaste, a une distribution de classes bien irrégulière deux d'entre elles donnant sur la cour ont un plafond démesurémen élevé; on ne réfléchit pas assez que cette élévation exagérée rend la classe difficile à chauffer, oblige le maître à forcer sa voix, et que, au delà d'une certaine hauteur, la quantité d'air utile que contient une classe n'est pas augmentée. 4 mètres à 4^{m},50 suffisent amplement[1].

Mais dans cette école numéro 1 d'Ostende, habilement dirigée par M. Le Fèvre, j'ai constaté une spécialisation de l'enseignement qui devrait se généraliser. Comme Ostende est une ville de pêcheurs, on a eu l'idée de créer pour les élèves arrivés à un certain degré d'instruction courante un cours particulier de pêche.

Les matières enseignées dans cette section sont: l'écriture, le calcul avec application à la pêche et à la navigation ; en géographie, les points cardinaux, les cartes marines, les cartes de la Belgique avec le cours des fleuves; pour le chant, les chants de marins et patriotiques; pour l'hygiène, ce qui s'applique à la vie du marin; pour la pêche, les

1. DELVAILLE et BREUCQ, *Guide hygiénique et médical de l'instituteur*, 2e édition ; Paris, chez Nathan, avec préface de M. le Dr Rochard.

principaux poissons et engins; pour les ouvrages manuels, la fabrication des filets et des nœuds, des principes de commerce; en gymnastique, le canotage, la natation, puis les langues française et anglaise.

L'enseignement professionnel proprement dit a quatre grands groupes de connaissances : la construction navale, la navigation (boussole, cartes marines, courants, côtes et signaux, etc.), la pêche avec principales stations, la législation en fait de pêche; enfin on perfectionne les travaux manuels.

§ 2. — Quelques types d'écoles à Bruxelles.

Pour en revenir aux écoles à classes si nombreuses, je me demandais tout à l'heure si ce n'est pas la nécessité de répondre au développement d'un quartier qui a amené l'extension de l'école; mais je ne peux m'empêcher de trouver que c'est trop pour un maître d'avoir sous ses ordres dix-huit à vingt adjoints. Cette administration étendue doit se ressentir de sa dissémination. Et cependant ces maîtres adjoints et les directeurs des écoles que j'ai visitées m'ont paru avoir entre eux les rapports les plus cordiaux, et la discipline m'a semblé parfaite.

Le groupe scolaire que j'ai le premier visité à Bruxelles est celui de la rue des Douze-Apôtres.

L'école des filles a 13 classes de dimensions insuffisantes et très variées, contenant 24 à 36 élèves. Il y a en tout 500 élèves. Dans certaines classes, on travaillait aux ouvrages de main: ce sont des vêtements dont la ville fournit l'étoffe, et que les filles confectionnent pour les garçons pauvres de l'école voisine.

Cette dernière, adossée à la première, a 22 classes dont 6 sont dans une annexe, la place ayant manqué dans le bâtiment principal. Les petites classes, séparées également, sont tenues par des femmes qui s'entendent supérieurement à cet enseignement. Il y a 760 élèves dans l'école de garçons; l'école gardienne, qui est voisine, donne asile à 250 enfants, qui reçoivent l'instruction et travaillent dans trois salles de classes et deux salles d'études. Toutes ces écoles sont assez saines, aucune d'elles n'a été le siège d'épidémies; la rougeole et la coqueluche seules ont fait quelques rares victimes chez les tout petits.

Une autre école de garçons, celle de la place du Jeu-de-Balle, a 21 classes très irrégulièrement disséminées aussi, et est fréquentée par plus de 1,000 élèves; sa réfection est prochaine.

J'aime mieux l'école de la rue de Schaerbeck, malgré ses 18 classes et ses 600 élèves. C'est l'école type de Bruxelles, avec son grand préau central vitré sur lequel les classes donnent aux deux étages. Un beau gymnase, une cour à récréation complètent cet immeuble : les classes ont le cubage réglementaire et sont munies de bancs à deux places et à dossier.

Sur le même modèle est la grande et double école pour filles et

garçons de la rue du Canal. Un mur, contre lesquels sont installés les privés, sépare les garçons des filles; les premiers sont répartis en 17 classes, les secondes en 14.

L'école a trois étages à chacun desquels il y a des privés supplémentaires assez bien isolés et un vestiaire pour chaque classe.

La rue des Six-Jetons sépare une école de garçons de celle des filles, toutes deux construites sur le type Schaerbeck, mais avec grande cour non vitrée et pavée de briques de champ, sol trop dur et capable d'aggraver les chutes des enfants.

Les maîtres et maîtresses n'habitent pas ces écoles et reçoivent par ce fait une indemnité de logement. A l'heure où je les visitai, l'étude était, chez les filles, tenue pour une heure (de 4 heures et demie à 5 heures et demie) par une adjointe qui appartient à une autre école. C'est un service qui est payé 300 francs par an, lesquels s'ajoutent au traitement de ces surveillantes bénévoles. Le nombre des élèves par classe, aux écoles de la rue des Six-Jetons, est de 32 à 40. Chaque classe a un petit musée scolaire, en outre du grand musée de l'école, et chaque maître crée le sien.

L'écriture droite belge est employée dans cet établissement comme dans les autres.

Je citerai encore à Bruxelles l'école des garçons de la place du Marché-aux-Grains (22 classes, 850 élèves), chauffée par un calorifère, et où les plafonds des classes, élevés de 4m,20, sont voûtés en fer et cimentés.

Comme écoles gardiennes, j'ai surtout remarqué celle de la rue de l'Orsendael, fort claire, à cours et classes vastes, et dont le comité de surveillance, très zélé et très maternel, habille et chausse les élèves à la Saint-Nicolas; Cet établissement donne asile à 400 enfants. Il a quatre classes avec une grande salle de jeux et deux petites. La cour ouverte est spacieuse. La directrice a huit adjointes pour faire travailler les huit divisions, dont quatre sont aux jeux, tandis que les quatre autres sont dans les classes. L'établissement possède une annexe ayant deux salles de classe et deux salles de jeux, dont une petite pour 200 enfants.

Les écoles de Bruxelles ont toutes un concierge ou une concierge; c'est ce dernier cas pour le jardin d'enfants de la rue des Fleuristes. La concierge, veuve d'un employé de la ville, a trois pièces pour logement. Son traitement primitif est de 800 francs, plus 100 francs d'augmentation tous les cinq ans; après dix ans de service, elle a donc 1,000 francs.

Je ne dirai qu'un mot de l'école normale de garçons de la ville de Bruxelles, qui, dans un grand bâtiment à cour couverte, et à deux étages, renferme l'école normale proprement dite, si habilement dirigée pa M. Sluys, et aussi l'école annexe, celle-ci au premier étage. Il y a trente-six élèves par classe d'école normale lesquelles ont une hauteur de 5m,5 avec 8 mètres de longueur sur 6 de largeur

Un poêle indépendant pour chaque classe du rez-de-chaussée se charge par le dehors. L'inspecteur des services communaux voit du préau même si la classe est chauffée au degré réglementaire, et il donne des instructions en conséquence au concierge.

C'est par un calorifère central que sont chauffées les classes d'en haut (école annexe).

Je n'ai pas pu visiter toutes les écoles de l'agglomération bruxelloise, dont plusieurs sont très bien installées, mais j'ai plus particulièrement consacré mes visites à la commune de Saint-Gilles, où j'ai été conduit par l'honorable bourgmestre de cette commune, M. Van Meenen.

Plusieurs écoles de Saint-Gilles ont des jardins; les cabinets sont à réservoir de chasse, système très usité en Angleterre. Toutes les conduites sont périodiquement vidées par un courant d'eau lancé automatiquement. Un appareil à cataracte permet d'espacer les chasses à volonté. Certaines écoles possèdent des filtres du système Maigen au Carbo calcis.

On a reconnu la défectuosité des poêles découverts, des poêles Péclet à double enveloppe, ainsi que le chauffage de l'air pris à l'extérieur par contact direct avec le feu du calorifère.

L'air est chauffé par contact avec des tubes (radiateurs) à circulation d'eau chaude ou de vapeur.

Des gaines d'extraction enlèvent l'air vicié. La force ascensionnelle est produite par la chaleur du calorifère, en hiver, et par la combustion d'un bec de gaz, en été.

L'école de filles de la rue de Bordeaux est certainement l'une des plus belles que j'aie vues. Avec ses dix-huit classes chauffées par un calorifère central et dont l'air s'évacue par des gaines situées aux quatre angles, avec sa vaste cour vitrée où trois mille personnes peuvent se trouver à l'aise, avec sa grande cour ouverte, son gymnase, elle réalise tous les progrès de l'hygiène, et le mobilier, le matériel, sont dans des conditions telles que l'on peut citer cette école comme modèle.

C'est ici que, pour la permière fois, on a installé un système de douches très simple, et en même temps très pratique. Dans le sous-sol, il y a deux rangées de cabines séparées par un couloir central. Dans l'une des rangées sont les cabines à appareils de douche; dans l'autre les cabines où l'enfant se déshabille. Ces dernières sont au nombre de huit. La douche est une pomme d'arrosoir, et la température de l'eau est obtenue par un mélangeur. C'et entre 10 heures et demie et 11 heures et demie qu'une quarantaine de filles sont conduites à la douche et divisées pour la prendre en huit séries; on peut ainsi donner deux cents douches par semaine. Pour y être admises, les élèves doivent être âgées de sept ans au moins et n'avoir ni maladies de peau ni affections des organes respiratoires. La douche ne dure pas plus de quinze secondes de sept à dix ans, plus de vingt à trente-cinq pour les enfants plus âgées. La température de l'eau est de 25 à 35 degrés en hiver, et de 18 à 20 en été.

La douche est toujours précédée d'une friction de propreté avec de l'eau savonneuse, et suivie d'une friction avec un linge sec ou trempé dans un liquide légèrement alcoolisé, afin de favoriser la réaction. Celle-ci se fait également par des exercices dans la cour, en été, dans le préau chauffé, en hiver.

Si les enfants ont une maladie cutanée, le médecin de l'école prescrit des frictions médicamenteuses.

La distribution des douches fonctionne très bien à l'école de Saint-Gilles, et un mouvement très accentué s'est fait en faveur de cette amélioration si utile. Cependant, si elles sont acceptées volontiers par les enfants qui y trouvent un grand plaisir, elles sont, de la part de quelques mères, l'objet d'une répugnance difficile à vaincre. Et ce sentiment est plus fréquent qu'on ne le pense. « Les femmes, chez nous, me disait le bourgmestre d'une ville importante, ne subissent le lavage à l'eau que dans deux circonstances : à leur naissance et à leur mort. »

Voici quelques extraits du résumé des ordres de service en vigueur dans les écoles de Bruxelles, qui touchent directement ou indirectement à l'hygiène.

Les maîtres tiennent pour chacun de leurs élèves un dossier renfermant nom et prénoms, lieu et date de naissance, changement de classe ou d'école. Le dossier ne peut être remis aux élèves ni à leurs parents et ne doit rien contenir qui puisse entacher l'avenir des premiers.

Tous les quinze jours, un après-midi doit être consacré à une promenade hygiénique et récréative.

Les maîtres doivent, au début de chaque année, s'assurer qu'aucun des élèves n'a eu un membre fracturé. Dans ce cas, on ne leur permet, à la gymnastique, que les exercices libres et non ceux aux engins ni les sauts.

Pendant la durée des leçons, les maîtres ne peuvent faire croiser les bras aux écoliers.

Les élèves ne sont pas admis sans un certificat de vaccine. Pour la revaccination, il faut que l'élève ait plus de dix ans et soit autorisé par ses parents.

Un enfant malpropre est signalé au chef d'école, par celui-ci aux parents ou même au président du comité scolaire; on peut enfin renvoyer l'élève.

On ne peut laisser sortir les élèves de l'école, à la fin des classes, s'il tonne ou s'il pleut fortement.

Pendant les vacances, un nettoyage complet à la savonnée doit être effectué à l'école. La classe doit être aérée pendant les récréations par l'ouverture des fenêtres.

Chaque école de Bruxelles a son dossier : dimensions des classes avec le nombre d'élèves de chacune, superficie et cubage par élève, nombre de fenêtres aux différentes expositions, mode de chauffage et ventilation de chaque classe, dimensions des cours et préaux couverts, nombre d'urinoirs et latrines.

Le maître de chaque classe relève la température à 8 heures et demie, à 11 heures, à 3 heures et demie, c'est-à-dire à l'entrée en classe et à la sortie; un relevé en est fait toutes les semaines par le directeur avec l'indication du jour de la visite du médecin. Celui-ci a, en effet, un certain nombre d'écoles à visiter tous les dix jours. Chaque mois il fait aux classes supérieures une leçon d'hygiène ne durant pas plus de dix minutes et dont le sujet a été arrêté à la réunion mensuelle des inspecteurs d'école par l'inspecteur en chef.

Tous les ans, le médecin délégué adresse au médecin inspecteur en chef un rapport sur le service médical des écoles dont la surveillance lui a été confiée.

Il envoie tous les mois le relevé des observations faites à l'école sur les points suivants : entretien des classes, lumière, mobilier, chauffage et ventilation, relevés thermométriques de chaque semaine, état des urinoirs et cabinets, des préaux, lavoirs (lavabos), gymnase; indication des matières de la leçon d'hygiène; relevé des maladies avec indication du domicile, des mesures prises, des dates de renvoi et de rentrée des élèves malades. Le directeur est, du reste, prévenu par le bourgmestre des cas de maladie transmissibles qui ont éclaté chez des élèves ou dans une maison habitée par des élèves fréquentant l'école. Chaque maître a un petit livret qui, sous le titre de *Hygiène scolaire*, renferme les « Instructions sommaires sur les premiers symptômes des maladies transmissibles ».

L'élève qui se présente dans une école doit faire établir son livret personnel : âge, taille, poids, tour de poitrine, capacité pulmonaire, force de traction, couleur des cheveux et des yeux, nationalité des parents, langue parlée (français ou flamand).

Une institution très utile, établie il y a quelques années par le Bureau d'hygiène, c'est la médecine préventive.

On combat ainsi la scrofule et la phtisie. C'est l'administration hospitalière et de bienfaisance qui fournit les remèdes. « Cette administration a compris en effet, dit M. Janssens, que les dépenses faites de ce chef, en faveur des enfants dont il s'agit, lui assuraient, par compensation, d'importantes économies dans l'avenir, sans compter que l'utilisation des médicaments à l'école est l'objet d'un contrôle sérieux, tandis que les mêmes remèdes, distribués à profusion par les bureaux de bienfaisance, ne vont pas toujours à leur destination, ou sont trop souvent gaspillés à domicile et administrés d'une manière irrégulière. »

C'est d'ailleurs ce qui a engagé certains philanthropes et certains médecins à créer en France des dispensaires pour enfants : M[me] Furtado-Heine, les docteurs Dubrisay à Paris et Gibert au Havre, etc.; mais, dans les dispensaires français, on traite non seulement les prédispositions, mais encore les maladies confirmées, tandis qu'à Bruxelles on ne combat que les premières, en employant l'huile de foie de morue additionnée de pastilles de menthe, et une poudre *zootrophique* de Milan.

De 1875 à l'exercice 1891-1892 inclus, on a traité 24,860 enfants; 2,246 ont été guéris, 18,100 améliorés, le résultat a été nul pour 1,639, inconnu pour 2,360.

Une feuille spéciale signée du médecin de l'école signale l'âge, la taille, le poids avant et après le traitement, la circonférence thoracique, le tempérament, la constitution, le diagnostic de l'affection, la nature du traitement et le résultat, avec indication du nombre des traités, des guéris et des améliorés.

En outre, un dentiste traite les élèves et indique sur une feuille le nom des élèves et les opérations pratiquées (17,143 traités de 1877 à 1892.)

§ 3. — Quelques écoles belges.

Je n'ai pas pu, on le comprend, visiter toutes les écoles primaires de Belgique; mais, dans les différentes villes où j'ai séjourné, j'en ai vu au moins deux, et, pour d'autres, grâce à un questionnaire adressé aux bourgmestres, et auquel ils ont répondu avec un empressement courtois, j'ai eu des renseignements assez complets au point de vue de l'hygiène scolaire dans ce pays.

Toutes les villes n'ont pas des écoles aussi vastes et à autant de classes que Bruxelles. Anvers, par exemple, dont la population dépasse beaucoup celle de Bruxelles, a 53 écoles qui n'ont que 12 classes au maximum, à part une dont la construction remonte à 1866 et qui en a 16. Mons, qui a 27 ou 28 écoles et surtout beaucoup d'écoles gardiennes, les a réparties dans des quartiers bien différents; quelques-unes n'ont qu'une classe; la plus peuplée, qui date de 1877, en a 9; la plupart n'en ont que 2, 4 ou 6. A Verviers, la plupart en ont 12. A Gand, j'ai vu des écoles de 11, 12 et 13 classes.

Les dimensions des classes sont assez variables. Généralement, la longueur est de 7 mètres pour une largeur de 6. A Spa, deux belles écoles neuves de garçons et de filles ont des classes de 10 mètres sur 6. A Louvain, dans une grande école de 17 classes, une classe a 14^{m},50 de long et 5^{m},50 de large. A Anvers, les salles de classe d'une école gardienne ont 7^{m},20 sur 8, les salles de jeux 10^{m},50 sur 7^{m},20.

Quant à la hauteur, c'est la plus variable des dimensions. Je ne parle pas de ces écoles dans lesquelles, par suite d'une extension inattendue, on a été forcé de louer dans le voisinage des pièces petites ou grandes dont le plafond n'a parfois que 2^{m},50 ou bien atteint 6 mètres; je parle d'écoles neuves où la hauteur de 4 mètres admise en France, et même celle de 4^{m},50 que prescrit la loi belge, sont souvent dépassées.

L'aération des classes se fait par différents moyens. Il est rare qu'elle s'effectue par la seule ouverture des fenêtres dans l'intervalle des classes. Les fenêtres sont souvent munies de vasistas s'ouvrant latéralement ou de haut en bas.

Il y a dans beaucoup d'écoles des gaines d'aération pour évacuer

l'air vicié, tandis que l'air neuf pénètre soit par les fissures des portes, soit par des ouvertures *ad hoc* percées au plafond dans une des parois latérales de la classe, ou au plancher (Namur).

Le chauffage est le plus souvent particulier à chaque classe. Les poêles-tortues sont les plus employés; il y a aussi les poêles Musgrave.

Dans quelques écoles existe aussi un chauffage central qui se combine avec la ventilation (Anvers, Gand). Les écoles belges, à raison de la rigueur du climat, réclament un chauffage, et exigent par ce fait une dépense que ne connaissent pas les écoles espagnoles, visitées par moi il y a trois ans[1].

Le mobilier scolaire s'est renouvelé dans une grande partie de la Belgique. C'est le type américain à deux places et à dossier qui est adopté d'une façon générale. Cependant, on rencontre encore soit seul, soit avec les bancs à deux places, le vieux système du grand banc à six, huit et même dix places (Namur), dans lequel la table est unie au siège par des bois horizontaux. Les bancs sont très souvent adaptés à la taille des élèves. Dans une école d'Anvers dont je ne retrouve pas le nom, la maîtresse a eu l'idée de tracer un double mètre sur le chambranle de la porte d'entrée de chaque classe. On y fait mettre debout chaque nouvelle élève, et, comme chaque taille correspond à une hauteur de banc-table, on a tout de suite le numéro du banc qui convient à l'élève entrante.

L'éclairage des classes n'est pas toujours unilatéral gauche, et l'on voit, dans certaines écoles neuves, le plus grand nombre des classes munies de cet éclairage, tandis que d'autres ont un éclairage de droite ou bilatéral.

Dans plusieurs écoles, j'ai vu l'éclairage de gauche combiné à l'éclairage postérieur (Gand). Très rarement le jour d'en haut s'ajoute à celui de côté. A l'école de la rue de Jérusalem, à Bruges, les fenêtres donnant sur une cour très grande fournissent assez de lumière, mais la vitre part à une trop grande distance du sol, et quelques élèves ne sont pas éclairés. Ce serait à corriger.

Les privés sont quelquefois adossés au bâtiment de l'école, jamais dans l'intérieur; le plus souvent ils sont dans la cour à une distance variable du bâtiment d'école (trop grande, dans l'école que dirige M. de Bois, à Bruges). Certaines écoles ont leur privés reliés à l'école même par une galerie couverte. Le nombre des privés et des urinoirs paraît suffisant; j'ai remarqué dans quelques-uns que les urinoirs ne sont pas divisés en cases (Namur).

Les sièges sont souvent en bois dur permettant à l'élève de s'y asseoir, et facilitant le nettoyage. Dans d'autres écoles, le siège est en ciment. Parfois, c'est une planche percée de plusieurs trous qui recouvre le privé en pierre ou en ciment. Une chasse d'eau et des

1. Voir la *Revue pédagogique* du 15 novembre 1891.

tuyaux d'évent sont assez fréquemment employés (une école Frœbel, à Mons). Quelquefois les sièges sont trop élevés (Namur).

Les écoles n'ont pas toutes des préaux couverts, et il est rare que ces préaux servent de réfectoires aux enfants, car ceux-ci vont à 11 heures ou 11 heures et demie prendre leurs repas chez eux.

C'est exceptionellement que les enfants mangent à l'école. Dans ce cas ils apportent leur nourriture froide. Certaines villes ont une distribution de soupe organisée par le bureau de bienfaisance communal ou par les soins de l'initiative privée.

Plusieurs villes ajoutent à la soupe ainsi distribuée quelque plat de légumes ou de viande, ou seulement les « tartines » si usitées en Belgique; quelquefois ces tartines sont apportées par l'enfant lui-même (Mons).

Le système de la distribution des soupes est surtout en usage dans les écoles gardiennes (Mons, Liège), car les élèves de ces écoles retournent rarement chez eux pour le repas, à moins qu'il ne s'agisse de petites villes dans laquelle les distances sont courtes et les inconvénients de l'encombrement des rues peu marqués. Dans la riante école gardienne nº 4 d'Anvers, j'ai constaté que la soupe était payée 5 centimes par les enfants; quelques-uns sont dispensés de concourir à cette dépense, qui, pour toutes les écoles, s'élève à 42,000 francs (les enfants fournissent 3,600 francs). Le bouillon qu'on sert dans les écoles gardiennes (trois fois par semaine) est fait avec 5 kilogrammes de bonne viande désossée (à 1 fr. 50 le kilogramme) par chaque centaine d'élèves. Une fois par semaine on donne du lait battu (écrémé) dans lequel on met du riz et du sirop. Les enfants apportent leur pain.

Les écoles ne sont pas toutes, je l'ai dit, dans des bâtiments neufs. Il y en a beaucoup cependant dans ce dernier cas; à Anvers, à Mons, à Gand on pourrait citer des écoles nouvellement bâties et bien construites. C'est surtout depuis 1885 que le mouvement de reconstruction d'écoles s'est accentué, et l'année 1886 est marquée comme date de création de beaucoup de maisons d'écoles.

On emploie fréquemment le système d'écoles jumelles de garçons et de filles établies l'une à côté de l'autre.

Très souvent aussi il y a entre les deux écoles une école gardienne (Spa, Gand), qui a pour directrice la directrice de l'école des filles. Enfin parfois la directrice est la femme du directeur ou de l'un des maîtres, ce qui contribue à l'aisance du ménage et à la bonne direction pédagogique.

L'inspection médicale est organisée dans un certain nombre d'écoles. C'est sur le modèle de Bruxelles que s'est réglée la ville d'Anvers. Elle a cinq médecins pour inspecter ses écoles et on y pratique la médecine préventive. M. le docteur Desguins, le distingué échevin de l'instruction publique, a présenté un bon mémoire sur ce sujet au Congrès d'hygiène de Vienne en 1887.

D'autres écoles ont un médecin qui fait sa visite tous les mois (Bruges, Huy, Liège, Spa, Louvain), ou tous les trois mois, ou à époques indéterminées (Tournai). Les écoles de Mons, qui sont nombreuses, sont visitées par trois médecins.

Dans certaines villes, la commission scolaire, de laquelle fait partie un médecin, confie à celui-ci l'inspection médicale. Dans d'autres, c'est à la commission médicale locale qu'incombe cette surveillance.

Namur, qui a cependant des écoles fort bien tenues, quoique datant d'un quart de siècle pour la plupart, n'a pas d'inspection médicale. Brainne-le-Comte non plus, et d'autres encore.

Les maladies de l'enfance sont spécialement surveillées par l'inspecteur. Toutes les écoles n'ont pas été sérieusement frappées par les épidémies qui ont régné dans les villes (Anvers). Dans une ou deux villes on a fermé les classes pour cause de choléra (Bruges), dans deux ou trois pour une épidémie de rougeole, de scarlatine ou de coqueluche. Rarement il y a eu une épidémie de variole (Louvain).

La fermeture de l'école n'a guère dépassé trois jours, sauf à Liège (du 16 au 31 décembre 1889 pour rougeole).

Mentionnons au point de vue hygiénique que, dans certaines villes, la gymnastique est supprimée dans les écoles quand la température atteint 25° (Anvers); dans d'autres villes l'école est fermée pour cette cause (à 27° à Saint-Gilles).

Les récréations sont courtes dans les écoles belges; souvent il y a, après chaque heure de classe, un repos de dix minutes. La classe est ouverte à Bruxelles de 8 h. 1/2 à 11 h. 1/2 et de 1 h. 1/2 à 3 h. 3/4 pour les garçons; de 8 h. 1/2 à 11 h. 1/4, de 1 h. 1/2 à 4 heures pour les filles. A Saint-Gilles, de 8 h. 1/2 à 11 h. 1/2, de 1 h. 1/2 à 3 h. 3/4 pour les filles, de 8 h. 1/2 à 11 h. 3/4 et de 1 h. 1/2 à 4 heures pour les garçons.

Pendant les récréations, les enfants jouent en pleine liberté dans les préaux couverts ou les cours ouvertes.

Le cache-cache, les osselets, la raquette, la corde, les rondes, la poursuite, le chat et la souris, le furet, la balle, sont les jeux préférés des filles. La balle, les barres et la course plaisent aux garçons. Les jeux sont une des occupations attrayantes des écoles gardiennes, et les maîtresses les dirigent et y prennent part, comme celles de certaines écoles primaires.

J'ai vu dans beaucoup d'entre elles le chant associé aux jeux; enfin il en est où la gymnastique des mouvements remplace les jeux. Ce genre d'exercice n'est pas du goût de tous les élèves et ce sont les filles surtout qui y sont réfractaires.

Les cours servent quelquefois à l'instruction; on y dessine les mesures de superficie (Anvers, école de la rue des Images). Les écoles gardiennes ont des jardins qui les égaient; à Anvers, les enfants cultivent chacun un petit jardinet.

§ 4. — La lutte contre l'alcoolisme dès l'école.

S'inspirant de ce qui se fait en Angleterre, où 17,449 sociétés scolaires de tempérance comprenant 2,112,079 jeunes adhérents existaient l'an dernier, M. Robyns, inspecteur principal de l'instruction primaire à Hasselt, s'adressa aux inspecteurs de son district pour leur recommander une œuvre semblable. Cela est d'autant plus nécessaire que la consommation de l'alcool en Belgique est considérable et entraîne de funestes conséquences : une dépense de 440 millions de francs, dont 125 millions en genièvre; plus de 200,000 morts par suite d'excès alcooliques; 75 pour 100 des condamnations prononcées par les tribunaux belges pour crimes et délits ayant pour auteurs des alcoolisés.

M. l'inspecteur Robyns demanda donc à ses collaborateurs « d'obtenir que, dans chaque école, si possible, un certain nombre d'élèves, âgés de douze ans au moins, s'engagent d'honneur, mais librement, à s'abstenir, jusqu'à l'âge de vingt ans, de genièvre, de liqueurs fortes, et à ne faire qu'un usage très modéré de vin ».

La création a eu beaucoup de succès dans la province de Limbourg; sur 237 écoles communales de garçons ou mixtes, 209 ont une de ces sociétés, en tout 5,000 adhérents.

Dans sa session de 1891, le conseil de perfectionnement de l'instruction primaire a signalé cette œuvre au ministre de l'instruction publique, qui, à son tour, en a fait l'objet d'une circulaire adressée aux inspecteurs principaux (3 avril 1892). Il recommanda en même temps cette mesure aux directeurs et aux directrices d'écoles normales, afin que les élèves devenus maîtres à leur tour fissent une propagande active et effective.

Voici comment s'opère l'affiliation des élèves :

Dans chaque école, il y a un registre destiné à recevoir l'engagement auquel M. l'inspecteur Robyns fait allusion ci-dessus, et la signature de l'élève.

La plupart du temps, les inscriptions au-dessous de cette formule se font au fur et à mesure que les enfants atteignent leur onzième année; dans certaines écoles, elles ont lieu à la fin de l'année scolaire ou à la rentrée des classes. Elles sont généralement entourées de quelque solennité, afin de frapper l'esprit des enfants, et de donner plus d'importance à l'acte accompli. Chaque nouveau membre prononce à haute voix les paroles de l'engagement avant d'apposer sa signature, et reçoit ensuite un certificat ou diplôme attestant son admission. L'école est ornée pour la circonstance, les enfants sont revêtus de leurs habits de fête; on invite les autorités scolaires locales, le clergé paroissial, les parents des nouveaux adhérents à assister à la cérémonie.

De temps en temps, l'instituteur fait une lecture ou donne un devoir qui vise l'influence fâcheuse de l'alcoolisme.

Les enfants, malgré leur jeune âge, bien préparés par ces leçons, portent beaucoup de sérieux dans leur engagement; et, bien que celui-ci s'arrête à la vingtième année, il reste chez le jeune homme une habitude de tempérance; l'instituteur, d'ailleurs, réunit de temps en temps ses anciens élèves pour entretenir et renforcer cette habitude. Par l'enfant, en outre, la famille est insensiblement gagnée; le fils, dit M. Robyns, apporte dans la famille des brochures et des journaux anti-alcooliques que l'instituteur distribue en classe; les écrits sont lus au coin du feu, le père y jette parfois un regard, ne fût-ce que pour voir les gravures représentant les drames de l'alcoolisme ; bientôt la mère cache la bouteille de genièvre, ou ne la fait plus remplir; c'est une action lente, continue, partant de l'école et exerçant sûrement une influence décisive.

L'œuvre de M. Robyns s'est étendue au delà de la province. Au 31 décembre dernier, des sociétés s'étaient formées en grand nombre dans le reste du pays. Voici les chiffres : Limbourg 258 écoles, Namur 154, Hainaut 212, Liège 74, Flandre occidentale 34, Anvers 6, Brabant 98, Flandre orientale 34; en tout 952 sociétés et 16,307 membres, dont 13,273 fréquentent les écoles primaires. Il est probable qu'à l'heure actuelle il y a plus de 20,000 adhérents.

Dr DELVAILLE.

REGLEMENT INTÉRIEUR

D'UNE GRANDE ÉCOLE DE BASTIA (CORSE)

M. Vidal, inspecteur primaire à Bastia, nous communique le règlement intérieur de l'une des écoles de garçons de Bastia comptant sept classes, et deux tableaux y annexés.

Ce règlement se compose de deux chapitres, l'un relatif aux récompenses et aux punitions, l'autre renfermant les instructions spéciales pour le service intérieur de l'école.

Le chapitre premier débute par l'en-tête d'un tableau ou registre de notes qui accompagne l'envoi, et se continue par dix-neuf articles de prescriptions ou de directions constituant ce qu'on pourrait appeler le système disciplinaire de l'école. On y trouve plus d'une vue nouvelle ou utile. Les dispositions suivantes notamment ne nous paraissent manquer ni de sagesse ni d'opportunité :

« *Art. 11.* — A la fin de l'année, l'élève qui aura le plus grand nombre de points dans une faculté recevra un prix de cette faculté; le deuxième aura le deuxième prix, etc.

» *Art. 13.* — Pour encourager l'effort plutôt que l'intelligence et l'intention plutôt que le succès, il sera attribué des prix à tous les élèves ayant bien travaillé et convenablement réussi, et dont l'assiduité et la conduite auraient été remarquables. »

Il nous semble que le premier de ces articles ouvre aux instituteurs une voie sûre pour reconnaître à qui reviennent de droit les prix dans chaque faculté. Ils échapperont ainsi, en même temps qu'aux hasards des compositions spéciales de fin d'année, aux récriminations des familles et des élèves eux-mêmes : ceux-ci ont compté leurs points et savent à l'avance à quoi ils doivent s'attendre; la distribution des prix n'aura point pour eux de ces surprises qui parfois mettent le maître en suspicion et font crier à la faveur. D'autre part, l'article 13 corrige les injustices du sort. Tel enfant se retire de la distribution des prix les mains vides et la tête basse: la nature a trahi sa bonne volonté; des efforts pourtant soutenus, son assiduité, sa bonne conduite n'ont pu le faire triompher dans des luttes où la supériorité demeure à l'intelligence d'élite ou à la plus heureuse mémoire. Eh bien, cet élève, grâce à l'article 13 du règlement, si on en fait d'ailleurs une application discrète et mesurée, paraîtra devant ses condisciples et devant ses parents avec une fierté légitime; ses mérites — qui sont les plus grands à nos yeux — auront été récompensés; on se sera conformé à son égard à cette maxime de Jouffroy: « En éducation, ce qui importe, ce n'est pas le succès, c'est l'effort ».

Le second chapitre (*Instructions spéciales pour le service intérieur de l'école*), qui est l'extension et la paraphrase de notre règlement modèle, contient à son tour des détails d'exécution qui peuvent empêcher bien des négligences et bien des oublis; nos directeurs de grandes écoles et leurs collaborateurs peuvent s'y reporter avec fruit. Ils y remarqueront, dans bien des cas, que, comme le fait remarquer l'honorable inspecteur primaire M. Vidal, « la Corse possède aussi des écoles où on travaille et des maîtres qui ont compris les nouveaux programmes et savent les appliquer », et encore que nos grandes écoles du continent n'ont pas le monopole d'organisations pédagogiques appropriées à leur importance numérique.

E. B.

RÈGLEMENT

CHAPITRE PREMIER. — *Récompenses et punitions.*

ARTICLE PREMIER. — Chaque maître tiendra, pour sa classe, un registre de notes, dont les pages seront divisées en quinze colonnes portant les titres suivants : 1° numéros d'ordre; 2° noms des élèves; 3° instruction morale; 4° lecture et récitation; 5° grammaire, analyse, dictée; 6° histoire, géographie, instruction civique; 7° arithmétique, calcul mental, géométrie; 8° sciences physiques et naturelles; 9° dessin et travaux manuels; 10° chant et gymnastique[1]; 11° écriture; 12° composition française, exercices d'invention et de langage; 13° moyenne générale du mois; 14° conduite; 15° observations.

ART. 2. — Tout devoir examiné, toute leçon récitée, fera l'objet d'une note, que le maître consignera sur le registre en regard du nom de l'élève. (10 représentera *parfait*; 9, *très bien*; 8 et 7, *bien*; 6, *assez bien*; 5, *passable*; 4, *médiocre*; 3, *faible*; 2, *mal*; 1, *très mal*; 0, *nul*.)

ART. 3. — Un mauvais point sera marqué dans la colonne « Conduite, à tout élève qui, après un premier avertissement, continuera à se montrer bavard, turbulent ou inattentif; quatre mauvais points entraîneront une demi-heure de retenue.

ART. 4. — A la fin du mois, on fera la moyenne des notes (col. 13). Pour la *conduite*, la moyenne sera établie comme il suit : 10 pour celui qui n'aura pas de mauvais points; 9 1/2 pour celui qui en a un ; 9 pour celui qui en a deux, et ainsi de suite.

ART. 5. — Les élèves qui se seront distingués par leur travail, leur conduite et leur assiduité pendant la semaine, recevront, le samedi soir, un bon point. Vingt bons points donneront droit au prix de « mérite ».

1. N'aurait-il pas été préférable de faire deux colonnes de plus, au lieu de réunir dans une même colonne le dessin et les travaux manuels, le chant et la gymnastique ? (*Rédaction.*)

ART. 6. — A la fin du mois, l'élève recevra cinq bons points si la moyenne générale de ses notes est 10; quatre, si la moyenne du mois est 9; trois, si elle est 8; deux, si elle est 7; et un si elle est au moins 6.

ART. 7. — Celui qui aura obtenu, à la fin du mois, la moyenne 7 au moins, sans avoir fait une seule absence et sans avoir jamais été puni, recevra en outre un témoignage de satisfaction et sera inscrit au tableau d'honneur. Cinq de ces témoignages donnent droit, à la fin de l'année, à un prix dénommé « prix d'honneur ».

ART. 8. — Chaque semaine, le directeur fait faire, dans les différentes classes de l'école, une composition dont il fournit le texte ou le sujet. Il contrôle la correction et il arrête l'ordre de mérite.

ART. 9. — Les places obtenues dans ces compositions seront proclamées, le samedi soir, par le directeur. L'élève premier aura dix points; le deuxième, un point de moins, et ainsi de suite, jusqu'au dixième inclusivement, qui n'a qu'un point.

ART. 10. — L'élève premier recevra une carte de premier, et le deuxième, une carte de second. Dix cartes de premier donnent droit à un prix d'honneur.

ART. 11. — A la fin de l'année, l'élève qui aura le plus grand nombre de points dans une faculté recevra le 1er prix de cette faculté; le second aura le 2e prix; le troisième, le 1er accessit; le quatrième, le 2e accessit, et le cinquième, le 3e accessit.

ART. 12. — Un prix dit « prix d'excellence » sera distribué, dans chaque classe, à l'élève qui comptera le plus de points pendant l'année scolaire.

ART. 13. — Pour encourager l'*effort* plutôt que l'*intelligence* et l'*intention* plutôt que le *succès*, il sera attribué des prix à tous les élèves ayant bien travaillé et convenablement réussi, et dont l'assiduité et la conduite auront été remarquables.

ART. 14. — Les cahiers journaliers finis seront, comme les cahiers mensuels, conservés à l'école pendant toute l'année; ils seront rendus aux élèves le jour de la distribution des prix. Des prix pourront être décernés à ceux qui les auront bien tenus.

ART. 15. — Les punitions corporelles et en général toute position antihygiénique, comme la mise à genoux, le piquet, etc., sont formellement interdites. On se conformera en cela au Règlement scolaire et aux prescriptions de l'article 3 ci-dessus.

ART. 16. — L'élève ne pourra jamais être privé des quinze minutes de récréation qui coupent chaque séance.

ART. 17. — Quand la punition est nécessaire, que tous les moyens préventifs auront été inutiles, il faut qu'elle ne dépasse jamais une demi-heure de retenue. Si c'est pour une leçon mal sue, l'élève devra l'apprendre, mais jamais la copier. Si c'est pour un devoir mal fait ou mal soigné, l'élève sera obligé de le faire ou de le refaire jusqu'à ce qu'il le soit d'une façon convenable. Si c'est une retenue pour indiscipline, il n'aura jamais à écrire plus de vingt lignes : mais le

maître veillera à ce qu'elles soient faites comme une page de belle écriture. Si l'élève est assez avancé, on pourra lui donner à conjuguer, mais d'une façon irréprochable dans le fond comme dans la forme, quelques temps du verbe exprimant l'action qu'il a faite ou omise, en employant, selon le cas, la forme négative ou affirmative. — Le directeur contrôle les punitions et veille à ce que les retenues soient utilement employées.

Art. 18. — Chaque maître tiendra, pour sa classe, un cahier de punitions où il insérera le nom des élèves punis, le motif, la nature et la durée de la punition. Ce cahier sera visé chaque semaine par le directeur.

Art. 19. — Les diverses peines encourues pendant la classe ne seront déterminées qu'à la fin de la classe.

Art. 20. — Il est formellement interdit aux adjoints de renvoyer un élève, quelque coupable qu'il soit, même pour un moment, sans en avoir demandé l'autorisation au directeur.

Chap. II. — *Instructions spéciales pour le service intérieur de l'école.*

Art. 21. — Les classes seront toujours ouvertes au moins un quart d'heure avant l'arrivée des élèves. A 7 h. 55 minutes le matin, et à midi 55 minutes le soir, chaque maître se rend sur la place, met ses élèves en rangs, militairement, fait l'inspection de la propreté et surveille la rentrée, qui se fait au pas et en silence jusqu'aux portes de l'école. Là, on commence un chant, le même pour chaque classe, qui dure jusqu'à ce que les élèves aient repris leurs places.

Art. 22. — Le maître fait aussitôt l'appel. Il marque les absences par un point, qu'il remplace, à la fin de la classe, soit par une barre d'absence, soit par un chiffre indiquant la durée du retard, suivant le cas. Toutes les absences sont signalées aux parents par l'envoi d'un avis préparé à cet effet. Le total en est inscrit, à la fin du mois, sur le tableau du cahier mensuel en même temps qu'à la colonne 29 du registre d'appel.

Art. 23. — Les cinq dernières minutes de la classe de l'après-midi seront consacrées à écrire au tableau noir et à faire copier aux élèves : la date, l'éphéméride, et le sommaire des leçons et devoirs du lendemain.

Art. 24. — A la fin de chaque journée, le maître prendra note des incidents qui ont pu se produire pendant les classes, et des observations qu'il a faites sur tels ou tels élèves; sur la discipline, sur les difficultés auxquelles il s'est heurté et sur les moyens à mettre en œuvre pour triompher de ces difficultés ou en prévenir le retour, sur la valeur des méthodes qu'il a employées, sur les améliorations qu'il a obtenues, etc. Ces notes quotidiennes, soigneusement rédigées, fourniront les éléments du rapport hebdomadaire à communiquer le dimanche matin au directeur.

Art. 25. — Ces rapports détailleront en outre le programme des matières à enseigner la semaine suivante, en tenant compte de la répartition mensuelle que l'on aura sous la main. Ils fourniront ainsi les éléments des conférences hebdomadaires, qui tournent tout aussi bien à l'avantage de l'école qu'à la préparation des stagiaires au certificat d'aptitude pédagogique.

Art. 26. — Les conférences auront lieu tous les lundis à 4 heures du soir. Le directeur signale les points de discipline ou d'enseignement qui ont laissé à désirer. Il recueille les observations et dirige, s'il y a lieu, la discussion. Le compte-rendu de chaque conférence sera fait à tour de rôle par chacun des maîtres sur un registre qui sera conservé aux archives.

Art. 27. — Il y aura dans chaque cours un cahier de roulement, sur lequel les élèves, écriront, un jour chacun, les devoirs faits à l'école. Ce cahier sera soigneusement corrigé chaque soir. Les cahiers-journaux seront passés en revue tous les quinze jours.

Art. 28. — Le maître préparera, chaque soir, le tableau de l'emploi du temps sous les yeux, les leçons et les devoirs du lendemain. Cette préparation sera sommairement transcrite sur le carnet destiné à cet objet.

Art. 29. — Il devra se procurer, avant la classe, les objets matériels, cartes, nécessaire métrique, etc., dont il peut avoir besoin pour exposer sa leçon. Il aura le soin de remettre à leur place habituelle les objets dont il se sera servi. Il demeure responsable de la bonne tenue de sa classe, du mobilier et du matériel scolaires qui lui sont confiés chaque année.

Art. 30. — Le registre d'appel, le cahier de notes, le carnet de préparation quotidienne des leçons et le cahier de punitions seront tenus avec une exactitude et une propreté irréprochables. Le *dimanche* matin, à dix heures, *terme de rigueur*, ces quatre documents, ainsi que le cahier de roulement et le registre des rapports, seront déposés sur le bureau du directeur, qui les remettra, revêtus de son visa, le lundi matin avant huit heures. Le registre des rapports ne sera rendu que le soir après la conférence. Les cahiers mensuels seront remis au directeur tous les *samedis* matin, dûment corrigés et classés.

Art. 31. — Il est formellement défendu de garder en classe d'autres livres que ceux qui sont nécessaires à la préparation des leçons. Ceux que le maître a besoin de consulter soit pour son instruction personnelle, soit pour s'aider dans la préparation de la classe, seront conservés à la bibliothèque de l'école.

Art. 32. — Le dernier jour du mois, après la classe du soir, chaque maître fera les totaux de son registre d'appel, les reportera au tableau récapitulatif, et en donnera copie au directeur, en même temps que l'extrait de ce registre pour les absences. Il fera aussi la moyenne des notes des leçons et devoirs du mois et la portera au tableau imprimé, annexé chaque année au cahier mensuel.

Le cahier de devoirs mensuels servira de carnet de correspondance avec les familles, qui pourront de la sorte, non seulement se rendre compte de la note méritée par l'élève, mais suivre de près son travail comme celui du maître.

Art. 33. — Les élèves punis et le service de propreté seront surveillés à tour de rôle par deux adjoints à la fois, pendant une semaine. L'un des deux surveillera les classes du côté Est; l'autre, celles du côté opposé. Tous les deux rendront compte de cette surveillance dans leur rapport hebdomadaire.

Art. 34. — Le présent règlement, l'emploi du temps, dûment approuvés par les autorités compétentes, ainsi que le tableau des morceaux choisis appris par cœur, resteront affichés dans chaque classe.

LECTURES VARIÉES

L'éducation d'un prince[1].

Je suis né à Neuilly-sur-Seine, banlieue, le 14 août 1818. Sitôt né et mon sexe constaté par le chancelier de France, M. Dambray, je fus confié à une nourrice et à une bonne. Trois ans après, je passai aux hommes, un peu plus tôt que de coutume... Mon plus ancien, mais bien vague souvenir, mêlé à une histoire de perroquet, est d'avoir vu à Ivry ma grand'mère, la duchesse d'Orléans-Penthièvre. Je me souviens ensuite d'être allé au château de Meudon, chez ma grand'tante, la duchesse de Bourbon, une toute petite femme; d'avoir été chez la princesse Louise de Condé, au Temple, et enfin d'avoir vu jouer Talma dans *Charles le Téméraire*, où sa cuirasse dorée m'avait fait un grand effet.

Mais le premier événement dont je garde un souvenir très précis est un dîner de famille aux Tuileries chez Louis XVIII, le jour des Rois 1824. Encore aujourd'hui, à soixante-six ans de distance, je vois tous les détails de cette soirée, comme si elle était d'hier; notre arrivée dans la cour des Tuileries, saluée successivement par le poste des gardes suisses au pavillon Marsan, et de la garde royale au pavillon de Flore; notre descente de voiture sous le vestibule de l'escalier de pierre, au bruit assourdissant du tambour des Cent Suisses. Puis, grand étonnement pour moi, quand, au milieu de l'escalier, nous dûmes nous ranger pour laisser passer « la viande du Roi! » c'est-à-dire le dîner qui montait de la cuisine au premier étage, escorté par les gardes du corps. Arrivés en haut, nous fûmes reçus par un maître d'hôtel en rouge que l'on me dit être M. de Cossé, et, traversant la salle des Gardes, on nous introduisit dans le salon où toute la famille fut bientôt réunie, à savoir : Monsieur, depuis Charles X, le duc et la duchesse d'Angoulême, la duchesse de Berri, mon père, ma mère, ma tante Adélaïde, mes deux frères aînés, Chartres et Nemours; mes trois sœurs, Louise, Marie, Clémentine, et enfin moi, le cadet de tous. Une seule personne n'appartenant pas à la Maison de France était présente, le prince de Carignan, depuis Charles-Albert, un grand maigre, d'une figure dure. Il venait de faire la campagne de 1823 en Espagne, dans les rangs de l'armée française, et y avait déployé toute la vaillance de sa race. Aussi portait-il ce soir-là sur son uniforme les épaulettes de laine que les soldats du 4e de la garde, avec qui il était monté à l'assaut du Trocadéro, lui avaient conférées sur le champ de bataille.

---

1. Extrait, avec l'autorisation de l'éditeur, du volume *Vieux Souvenirs*, par le prince de JOINVILLE; Paris, Calmann Lévy, 1894.

Bientôt la porte du cabinet du Roi s'ouvrit, et Louis XVIII parut sur son fauteuil à roulettes, avec sa belle tête blanche et l'habit bleu à épaulettes, que les portraits ont rendu familier. Il nous embrassa tous à tour de rôle, n'adressant la parole qu'à mon frère Nemours qu'il questionna sur ses études latines. Nemours balbutia et ne dut son salut qu'à l'entrée opportune du prince de Carignan.

Au dîner on tira les Rois, et voilà qu'en ouvrant mon gâteau j'y trouve la fève. Je dois dire que ce résultat n'était pas absolument imprévu, et ma mère m'avait fait la leçon en conséquence. Je n'en fus pas moins très embarrassé quand je vis tous les yeux fixés sur moi. Je me levai de table et portai la fève sur un plateau à Mme la duchesse d'Angoulême. Je l'aimais déjà tendrement, cette bonne duchesse, à cause de sa bonté pour nous dès le bas âge et des superbes étrennes qu'elle ne manquait jamais de nous donner. Cette respectueuse affection a grandi quand j'ai été d'âge à connaître ses malheurs et son noble caractère, et j'ai été heureux, quand les événements de 1830 nous ont séparés, de pouvoir lui en faire parvenir toujours l'inaltérable expression. C'est elle qui rompit la glace en buvant la première quand je l'eus faite ma reine, et ce fut Louis XVIII qui cria le premier : « La reine boit ! » Quelques mois après, Louis XVIII était mort et je voyais, des fenêtres de la caserne des pompiers de la rue de la Paix, son cortège funèbre allant à Saint-Denis.

Puis vinrent les échos du sacre de Charles X, de la grande cérémonie dont la cathédrale de Reims avait été le théâtre, cérémonie qui, après les désastres de la période révolutionnaire, faisait espérer que la vieille monarchie, comme au temps de Charles VII, allait tout réparer. Mais nos pensées n'allaient pas si loin ; ce qui nous intéressait, nous enfants, c'était la pompe déployée, les costumes, les équipages des princes, des ambassadeurs venus de partout pour saluer l'avènement du nouveau règne. Une foule de peintres demandaient à mon père de faire son portrait dans les robes d'or et d'hermine de prince du sang, qu'il portait au sacre, et aller voir papa poser en Pharamond était pour nous l'amusement du moment. Je disais Pharamond comme mes aînés, bien que mes connaissances historiques fussent plus que rudimentaires. Disons le mot, j'étais très arriéré, — je l'ai toujours été. Ma mère m'avait appris à lire, mais, hors cela, j'étais arrivé à l'âge de six ans sans savoir rien ou presque rien. Par exemple, j'étais très bon cavalier et je montais tout seul, et très solidement, en casse-cou, oserais-je dire, un poney que lord Bristol avait donné à mon père. Le poney s'appelait Polynice ; nous nous entendions à merveille lui et moi, et je suis toujours resté son ami. Par mes soins il a eu ses « invalides » dans le parc de Saint-Cloud, où il était en liberté, avec une écurie à lui, pour se retirer à sa guise. Que de fois ne suis-je pas allé le voir à cette écurie, d'où il ne sortait plus que pour venir causer avec nous et se chauffer au soleil ! Il y est mort plein d'années et, heureusement pour lui, uste avant les aménités révolu-

tionnaires de 1848, aménités dont il aurait certainement eu sa part.

Mais mon père voulait faire de moi autre chose qu'un homme de cheval; il me donna un précepteur, et, à partir de ce jour, pendant des années, mes souvenirs se partagent exclusivement entre mon éducation et la vie de famille. Mon précepteur s'appelait M. Trognon, nom qui lui valut bien des plaisanteries, entre autres un vers de Victor Hugo, dans *Ruy-Blas*, sur cette:

Affreuse compagnonne,
Dont la barbe fleurit et dont le nez trognonne.

« Fleurit » était une allusion à Cuvillier-Fleury, précepteur de mon frère Aumale. Victor Hugo croyait avoir à se plaindre de ces deux messieurs.

Normalien distingué, M. Trognon avait débuté dans l'enseignement comme professeur de rhétorique au collège de Langres où, venant un jour faire sa classe, il trouva sa chaire occupée par un âne que ses élèves y avaient installé. « Je vous laisse, messieurs, avec un professeur digne de vous », dit-il en se retirant. Il fut bientôt rappelé à Paris comme suppléant du cours d'histoire de M. Guizot au Collège de France. Universitaire accompli, il était encore autre chose, comme nous l'apprit un numéro du *Figaro* que mon frère aîné avait rapporté du collège. Nous lûmes, en effet, dans ce numéro une pièce de vers de Baour-Lormian, qui débutait ainsi :

Que me veut ce Trognon, pédagogue en bésicles,
Dans la fosse du *Globe* enterrant ses articles !

Plus de doutes, mon précepteur était journaliste, et ces vers, une réponse vengeresse à un article de lui paru dans le journal *le Globe*, journal dont il avait été, comme nous le sûmes bientôt, un des fondateurs avec Pierre Leroux, Dubois, Jouffroy, Rémusat et autres. Nous découvrîmes aussi que le journaliste se doublait d'un libre-penseur, auteur d'un gros in-octavo, condammé par la commission de l'Index, ce qui ne l'a pas empêché de mourir le plus religieusement du monde et presque en odeur de sainteté. Mon précepteur était, en effet, un esprit trop éminent pour persévérer dans le nihilisme religieux, dans cette négation de tout lendemain, qui de la religion passant dans la famille, dans l'État, ne laisse debout que la bête et les appétits. La longue agonie d'une sœur qu'il aimait passionnément, pendant laquelle elle fut constamment assistée par M. Feutrier, évêque de Beauvais, sa fin sereine dont il fut témoin, commencèrent chez lui l'œuvre de transition. Quand plus tard l'abbé Dupanloup, alors vicaire de l'Assomption, fut chargé de mon éducation religieuse, Trognon et lui se lièrent intimement et une communauté absolue s'établit jusqu'à la mort entre ces deux grandes intelligences.

Les premiers temps de mon éducation furent très doux. Ce qu'elle avait d'aride était largement compensé par l'intimité de tous les in-

stants de la vie de famille. Nous étions trois sœurs et six frères, bientôt réduits à cinq par la mort de mon frère Penthièvre, vivant tous ensemble, mangeant ensemble, souvent associés dans les leçons, toujours dans les récréations et les parties de plaisirs. On devine quelle bande joyeuse nous faisions. Chacun des garçons était pourvu d'un précepteur, deux gouvernantes avaient la charge de mes sœurs. Quand précepteurs et gouvernantes n'avaient affaire qu'à leurs propres élèves, cela allait, mais quand tous les frères et sœurs étaient réunis, influencés par l'esprit d'insubordination et de gaminerie que les aînés rapportaient du collège, nous rendions la vie dure au corps préceptoral. Cela marchait pourtant. Les *grands-parents*, comme nous les appelions, absorbés par la vie mondaine, laissaient toute initiative aux précepteurs; ceux-ci seulement devaient chaque jour consigner sur un registre leurs notes et impressions sur l'élève qui leur était confié. Ce registre passait sous les yeux de mon père qui ajoutait ses observations, ses ordres et le renvoyait.

La journée commençait généralement à cinq heures du matin. Les aînés allaient au collège pour la classe, prenaient leurs repas et leurs récréations avec les internes et revenaient après la classe du soir. Les non-collégiens et les filles passaient la journée en leçons. Le soir, élèves et précepteurs des deux sexes dînaient tous ensemble, puis allaient au salon, où il y avait toujours du monde, mes parents recevant tous les soirs. Le jeudi et le dimanche, jours de congé du collège, étaient particulièrement consacrés aux leçons de ce qu'on appelait les arts d'agrément : dessin, musique, physique, équitation, escrime, bâton, danse, etc. Le dimanche, grands et petits dînaient à la *grande table*, et cette vie-là était réglée comme une pendule, hiver comme été.

L'hiver, nous habitions le Palais-Royal, qui n'était pas alors ce qu'il est aujourd'hui. Là où l'on voit la galerie d'Orléans, s'élevaient d'affreuses galeries de bois au sol boueux, peuplées exclusivement de boutiques de marchandes de modes et, disait-on, de milliers de rats. Pour abattre cet ensemble de baraques, on leur scia les pieds et l'on fit tout tomber d'un coup. Il était venu des foules pour assister à cet écroulement, dans l'espoir de voir sortir la multitude de rats annoncés; il n'en sortit pas un; ils avaient tous déménagé en temps utile. Oh! l'esprit des bêtes!

J'habitais d'abord, au Palais-Royal, une chambre qui donnait rue de Valois, sur la maison du Bœuf à la mode, et vis-à-vis de moi demeurait une vieille dame toujours habillée de noir, qui mettait régulièrement, tous les jours à la même heure, son pot de chambre sur sa fenêtre, si bien qu'il nous servait d'horloge. Plus tard je changeai de chambre pour aller demeurer sur la cour, en face du logement occupé par un artiste de la Comédie-Française nommé Dumilâtre et ses filles. Dumilâtre, que je connaissais bien pour lui avoir vu jouer ces petits rôles de tragédie qui consistent à sortir noblement en disant : « Oui, Seigneur », avait les mêmes habitudes que ma dame noire,

et son pot de chambre apparaissait sur la fenêtre avec la même exactitude : j'avais seulement changé d'horloge.

C'était aussi pendant le séjour d'hiver au Palais-Royal que les leçons de maitres se multipliaient pour nous, et parmi ces maîtres, on comptait quelques originaux, notre professeur d'allemand entre autres. Imaginez un petit vieux, mielleux, tout de noir vêtu, culotte de satin, bas de laine, immenses souliers et chapeau à larges bords. Il avait été, dans sa jeunesse, précepteur du prince de Metternich. Je ne sais quel accident l'avait jeté en France où, pendant la Terreur, il était devenu un des secrétaires du redoutable Comité de Salut public de Strasbourg. Il vivait seul avec sa fille qu'il envoyait souvent en Allemagne, non pas par les moyens de communication ordinaires, mais cachée dans le fourgon qui allait périodiquement en Hongrie chercher l'approvisionnement de sangsues de nos hôpitaux, toutes circonstances qui nous faisaient supposer que le nom de : Herr Simon, tout court, qu'il se donnait, pouvait bien cacher quelque gros mystère[1]. De son allemand, comme de celui d'un valet de chambre de même race que l'on m'avait donné, il ne m'est, hélas ! rien resté, tant ma nature a toujours été rebelle aux langues étrangères.

Autre original, notre maître de danse, un danseur de l'Opéra, nommé Seuriot ; une belle prestance ! Sa leçon que nous prenions en commun, comme un petit corps de ballet, nous amusait beaucoup, surtout à cause des histoires de théâtre qu'on lui faisait raconter. Un jour, il arriva tout excité et, s'adressant aux gouvernantes : « Vous voyez, mesdames, un homme qui a échappé hier à un grand danger. On donnait le ballet des *Filets de Vulcain*. Je faisais Jupiter, et j'allais m'enlever dans ma gloire avec Mercure, lorsque soudain je sens ma gloire qui se détraque et je n'ai que le temps de m'élancer en criant

---

1. L'homme que le prince de Joinville présente à ses lecteurs d'une si singulière façon n'est autre que le célèbre pédagogue alsacien Jean-Frédéric Simon, qui, tout jeune, avait été l'un des trois collaborateurs de Basedow (avec Schweighäuser et Wolke) lors de la fondation du *Philanthropinum* de Dessau en 1774. Il rentra quelques années après en Alsace, où il continua à se consacrer à l'enseignement. Lorsqu'éclata la Révolution, il y prit une part active : il fut membre du Club des jacobins de Strasbourg, et, venu à Paris en 1792, fit partie du Comité insurrectionnel du 10 août. Lié avec des membres du Comité d'instruction publique de la Convention, ce fut lui qui donna à ce Comité la première idée des écoles normales. Le Conseil exécutif l'ayant envoyé aux frontières comme commissaire des armées du Rhin et de la Moselle, il fit partie du conseil de défense de Mayence pendant le siège de cette ville. Rentré ensuite à Strasbourg, il essaya, au printemps de 1794, d'y créer une école normale pour les instituteurs de langue française. En l'an IX, il fut nommé professeur d'allemand au Prytanée de Saint-Cyr ; plus tard, il remplit les fonctions de secrétaire de légation à Cassel. Sous la Restauration, devenu professeur d'allemand des fils du duc d'Orléans, il écrivit pour ses élèves plusieurs ouvrages classiques. Il est mort à Paris en 1829. Nous ignorons si, à un moment de sa carrière, il aurait été précepteur du prince de Metternich. — *La Rédaction*.

à Mercure « Saute, mon ami, il n'y a pas un instant à perdre : Ah! mais! » Pendant l'intervalle des reprises, quand son violon s'arrêtait et qu'il essuyait la sueur de son front, nous l'entourions pour le questionner. Les aînés le poussaient toujours sur une danseuse appelée Mlle Legallois, sur laquelle il ne tarissait pas ; la même qui, remplissant dans un ballet le rôle allégorique de la Religion, avait fait dire de certain maréchal, qu'il s'était éteint dans les bras de la religion. Mais, dès qu'on nous voyait groupés et chuchotant autour du vieux danseur, une charge de gouvernantes arrivait aussitôt avec des : « Qu'est-ce que c'est? Qu'est-ce que c'est? » et nous reprenions les battements, les sissones et les jetés-battus.

Personnellement je dus au père Seuriot un de mes premiers succès dans la vie. J'avais si bien profité de ses leçons, que je dansais, paraît-il, le menuet d'une façon remarquable, tellement que mes parents me firent faire un costume complet du dernier siècle, en velours cramoisi, complété par le tricorne obligé et l'épée à nœuds de rubans en civadière. Ainsi accoutré, la tête poudrée et la bourse à la nuque, je dus donner plusieurs représentations de mon menuet, que je dansais avec ma sœur Clémentine, en déployant tous deux toutes les grâces de l'ancien temps. Mon habit de marquis, dont j'étais très fier, me servit aussi pour un bal costumé chez la duchesse de Berri, où, entrant trop dans mon personnage, je me querellai, à propos d'une danseuse, avec un cosaque de mon âge, le jeune B... Furieux, je dégainai, il tira son sabre et nous nous élancions l'un contre l'autre, lorsque madame la duchesse de Berri accourut en criant : « Arrêtez-vous, méchants enfants ! Monsieur de Brissac, désarmez-les ! » Quant à ma sœur Clémentine, venue aussi à ce bal dans son costume de menuet et absolument ravissante sous la poudre et en robe à paniers, elle attira l'attention de Charles X auquel elle rappela sans doute des souvenirs de jeunesse. Il vint l'embrasser, la tint par la main en la regardant longtemps et, se tournant vers mon père, lui dit : « Monsieur! si j'avais quarante ans de moins, votre fille serait reine de France, » et il l'embrassa derechef.

Nos leçons de danse comptant comme récréations, alternaient avec les promenades dans Paris ; les filles d'un côté, les garçons de l'autre. Dans nos sorties nous étions confiés à un précepteur de corvée. Quand c'était Trognon qui était de promenade, on s'attendait à être mené chez Sautelet, un libraire de la rue Richelieu, dont l'établissement devint plus tard, s'il m'en souvient, les bureaux du *National*. Là, Trognon pérorait au milieu des journalistes, pendant que les commis causaient avec nous. Je me rappelle qu'ils me firent voir le superbe manuscrit des *Mémoires de Saint-Simon*, que Sautelet éditait. Quand, au contraire, c'était Cuvillier-Fleury qui était chef de file, les buts de promenade étaient plus variés, et nous ne tardâmes pas à nous apercevoir qu'il y avait souvent du cotillon dans l'air. Je lui dois pourtant d'être allé dans l'atelier d'Eugène Delacroix, un grand sou-

venir! De même chez M. de Lavalette, le très intéressant ministre des postes de Napoléon Ier, si connu par sa célèbre évasion, à la veille d'être exécuté, après les Cent-Jours, quand sa femme vint prendre sa place et lui donner des vêtements pour fuir. Mais le plus souvent nous allions chez un libraire de la rue Saint-André-des-Arts, avec qui Fleury était très lié et que nous trouvions toujours au logis, lui ou sa charmante femme...

Ces promenades alternaient encore avec les leçons de gymnastique, une science dont un certain colonel Amoros a été l'apôtre. Ce brave colonel, pour populariser son cours, donnait des prix à tout le monde. Ces prix, sous forme de hausse-cols, portaient, peint en grosses lettres, le mérite particulier de l'élève récompensé : agilité, courage, vigueur, etc. Un de mes camarades reçut le prix de *vertu cachée?* Après les leçons de gymnastique venaient les leçons d'équitation, pour lesquelles on nous conduisait au Cirque olympique, confiés toujours, mes deux frères aînés et moi, à un seul précepteur. Seulement celui-ci, trouvant invariablement la salle trop froide, allait s'enfermer dans le cabinet du directeur, nous laissant aux soins de Laurent Franconi et des écuyers, c'est-à-dire à nous-mêmes. Ce glacial théâtre, situé place du Château-d'Eau, se composait d'une vaste salle ayant au lieu de parterre un cirque ou manège pour les exercices équestres, cirque qu'on reliait à la scène par des plans inclinés lors des batailles des pièces militaires. C'est dans ce manège que Laurent Franconi nous faisait faire la haute école et que les sous-écuyers Bassin et Lagoutte nous initiaient à la science de la voltige et à tous les exercices qu'elle comporte, à califourchon, assis, debout. De plus, à notre grand amusement, nos leçons, ayant lieu le dimanche après-midi, coïncidaient généralement avec les répétitions des pièces sur la scène, répétitions auxquelles nous nous mêlions avec joie dans l'intervalle des reprises, escaladant les praticables, ou prenant part avec les artistes à quelques intermèdes qui n'étaient pas sur le programme.

Ce n'était pas là, du reste, notre seule initiation à l'art théâtral, à une carrière qui a, sur bien des points, tant d'analogie avec celle de prince. Mon père, profitant du voisinage du Palais-Royal et de la Comédie-Française, avait fait entrer un cours régulier de littérature dramatique dans le plan de notre éducation. Très souvent donc, lorsqu'on jouait aux Français le vieux répertoire, il nous y conduisait par une porte donnant de son salon dans le passage qui sépare des coulisses le foyer des artistes. Il nous laissait dans sa loge, formée des trois premières de face, pour venir nous reprendre à la fin de la représentation. Ces soirées de la Comédie-Française faisaient notre bonheur et étaient des leçons très utiles, qui nous ont mis nos classiques dans la tête, bien mieux que n'eussent pu le faire toutes les lectures et tous les cours du monde. Ces pauvres classiques étaient pourtant bien négligés ; la mode n'y était pas. A peine voyait-on deux cents personnes dans la salle : les loges étaient toutes désertes. Un

affreux orchestre, dirigé par un gros homme appelé Chodron, grinçait un air à porter le diable en terre. Soudain, la toile se levait sans avertissement au beau milieu d'une phrase musicale qui s'interrompait sur un soupir de clarinette, et la pièce commençait lugubrement. Malgré cela nous étions tout yeux et tout oreilles, et rien dans le jeu de Mmes Duchesnois, Paradol, Bourgoin, pour la tragédie, ne nous échappait. Je vois, j'entends encore tout le répertoire de Corneille, de Racine, puis *Zaïre*, *Mahomet*, l'*Orphelin de la Chine*, etc., etc. Mais nous attendions toujours Molière avec impatience. Là étaient toutes nos prédilections, et quels acteurs ! Monrose, Cartigny, Samson, Firmin, Menjaud et aussi Faure, dont nous saluions toujours l'apparition, dans Fleurant du *Malade*, Truffaldin de l'*Étourdi*, à cause des accèssoires qu'il avait à la main. Ce Faure, ancien soldat de 1792, ne manquait jamais de dire à mon père, de sa voix nasillarde, quand il l'accompagnait le flambeau à la main : « Hein ! monseigneur ! Nous ne sommes pas ici au camp de la Lune », faisant allusion à un bivouac qni avait précédé la bataille de Valmy. Pour nous la traversée des couloirs des coulisses était toujours un grand amusement, surtout quand on y formait, pour la tragédie, le cortège romain classique, parce que nous reconnaissions dans les Romains, les licteurs, bien des employés ou ouvriers travaillant au Palais-Royal, auxquels nous disions bonjour en les appelant par leur nom, tout fiers de parler à des artistes, et nous rentrions au bercail en imitant les cris de la maison : « On va-a-co-mmencer ! On co-mmence ! »

On nous menait bien quelquefois aussi au répertoire moderne, mais c'était rare.

. . . .

En 1828, un grand changement se fit dans mon existence ; j'avais dix ans ; mon tour arrivait, on me mit au collège, j'entrai à Henri IV. *Ay de mi!* dit la complainte espagnole. Quand je passe devant Saint-Étienne du Mont, que je regarde la tour de Clovis et les grands murs de la docte prison où j'ai passé trois ans, ce ne sont pas des souvenirs agréables qui me reviennent, bien loin de là ! Je m'y suis mortellement ennuyé et n'y ai fait rien de bon. Mon éducation s'est faite par la lecture (j'étais et suis resté un lecteur passionné), par l'observation, et aussi en écoutant ceux qui savaient s'emparer de mon attention. J'ai écouté de toutes mes oreilles, de tout mon cœur, l'abbé Dupanloup, quand il faisait mon éducation religieuse ; Pouillet, quand il nous enseignait la physique ; le grand Arago, quand il m'a mis pour la première fois un sextant dans les mains ; plus tard Michelet, quand je suivais le cours d'histoire qu'il faisait à ma sœur Clémentine ; plus tard encore, les leçons de droit que nous donnait M. Rossi, le ministre de Pie IX. Mais le latin, le grec, les heures passées sur un thème, une version, en compagnie d'un gros dictionnaire ! Oh ! la ! la ! Au point de vue universitaire, j'ai donc été un *cancre*, rien qu'un cancre. J'ai pourtant décroché un prix, le plus misérable de tous :

le second prix de version latine en septième! J'ai été couronné à la distribution des prix, pendant que la musique jouait en mon honneur: « Vive Henri IV! Vive ce roi vaillant, ce diable à quatre!... » J'ai reçu du même coup, d'un gros homme rouge, un baiser humide, trop humide, qui ne m'a fait aucun plaisir. Je me rappelle que le portier du collège s'appelait *Boit-sans-soif*, que ma plus grande joie était de sortir par sa porte après la classe du soir, pour descendre par la rue de la Montagne ou la rue des Sept-Voies, en faisant mille gamineries, et que ma douleur était poignante, quand je devais rentrer le lendemain. J'avais pourtant de bons camarades que j'aimais, au milieu desquels je me suis perfectionné dans l'art de battre la semelle à six, de donner coups de pieds et coups de poings et d'en recevoir. Mais, somme toute, mon temps de collège reste pour moi, comme on dit en mathématiques, « affecté du signe moins »!

LA PRESSE ET LES LIVRES

Histoire de l'instruction primaire dans l'arrondissement de Bazas, du xvi[e] siècle a nos jours, par M. *E. Rotgès*, inspecteur primaire à Bazas; Bordeaux, 1 vol. in-4° de 366 pages, 1893. — Voici un travail sérieux et bien fait, exécuté par un chercheur très renseigné et qui a consciencieusement dépouillé les archives locales. Mais ce n'est pas seulement une monographie de l'instruction primaire dans le Bazadais que M. Rotgès nous présente ; son livre contient en même temps un résumé de l'histoire de la législation scolaire en France, qui lui donne un intérêt d'ordre général, en sorte qu'il pourra être lu avec fruit par tout le monde.

Sur l'état des petites écoles dans la sénéchaussée de Bazas avant 1789, l'auteur n'a pu découvrir qu'un nombre restreint de documents. Un état des sommes à imposer pour les régents sur les communautés de l'élection de Condom, dont le Bazadais faisait partie, daté du 7 novembre 1714, mentionne vingt-six régents et trois régentes; mais aucun n'exerçait sur le territoire de l'arrondissement actuel de Bazas : il n'y avait donc, à cette date, *aucune école publique* dans la sénéchaussée, excepté à Langon et à Bazas, qui possédaient chacun un collège. L'état de 1743 indique des écoles publiques dans quatre autres localités ; mais, sur ces quatre écoles, trois disparaîtront quelques années plus tard. Des régents particuliers s'établirent dans cinq ou six communes durant la seconde moitié du dix-huitième siècle. Le nombre des écoles, néanmoins, demeura toujours insuffisant, et la masse de la population rurale ne recevait aucune instruction.

Pendant les trois premières années de la Révolution, on attend l'achèvement d'une loi qui doit doter les campagnes des écoles qui leur manquent. Mais cette loi, longuement préparée et discutée, et enfin adoptée en brumaire an II par la Convention, se trouve soudain brusquement écartée par des raisons qu'il est assez difficile à l'historien de s'expliquer, et elle est remplacée par le décret du 29 frimaire : ce décret abandonne l'enseignement à l'initiative individuelle ; mais il assure aux instituteurs le paiement d'une rétribution, mise à la charge de l'État, et il enjoint aux citoyens de faire fréquenter une école à leurs enfants pendant au moins trois ans, en leur laissant la liberté du choix de l'instituteur. M. Rotgès nous apprend que, par un singulier oubli, le district de Bazas (dont les limites étaient à peu près les mêmes que celles de l'arrondissement actuel) ne reçut pas de notification du décret. « Il n'a pas été établi des écoles primaires ni pu s'en établir, écrit l'agent national du district à la date du 21 floréal an II, parce que la loi du 29 frimaire ne nous est pas encore parvenue officiellement. » Cependant l'administration avait pris, en attendant, des « mesures provisoires » pour réparer autant que possible « les priva-

tions qui résultent du retard de ce décret bienfaisant ». Enfin, en fructidor, le district, oublié dans l'envoi pendant plus de huit mois par « on ne sait quelle fatalité », se trouve en possession du texte du décret, qui est aussitôt publié. Les citoyens et citoyennes disposés à exercer les fonctions d'instituteurs et d'institutrices sont invités à faire leur déclaration; mais il ne s'en présente qu'un petit nombre, malgré la rétribution qui leur est assurée (vingt francs par an par élève pour les instituteurs, quinze francs par élève pour les institutrices). Évidemment, dit M. Notgès, « si le sol de la France ne s'est pas alors couvert d'écoles, c'est qu'il était impossible de trouver, en dehors de ceux qu'on occupait aux autres emplois publics, un grand nombre d'hommes capables d'enseigner à lire, écrire et compter. Il fallait donc former des instituteurs. »

Ce fut l'objet du décret du 9 brumaire an III, qui créa à Paris une École normale dont les cours devaient durer quatre mois : chacun des districts de la République fut invité à envoyer à cette école, aux frais de l'État, un certain nombre d'élèves, à raison d'un pour vingt mille habitants; après l'achèvement des cours, les élèves, rentrés dans leurs foyers, devaient ouvrir aussitôt, dans trois chefs-lieux de canton de chaque district, un cours normal d'une durée de quatre mois, afin « de transmettre aux citoyens et aux citoyennes qui voudront se vouer à l'enseignement public la méthode d'enseignement qu'ils auront acquise dans l'École normale de Paris ». En même temps, un nouveau décret sur les écoles primaires, du 27 brumaire an III, remplaçait celui du 29 frimaire an II: ce décret portait qu'il y aurait une école primaire par mille habitants; l'enseignement cessait d'être une industrie libre, l'instituteur et l'institutrice, devenaient des fonctionnaires publics élus par un jury d'instruction, et recevaient un traitement fixe dont le minimum était de douze cents livres pour l'instituteur et de mille livres pour l'institutrice.

Le district de Bazas désigna, pour se rendre à l'École normale de Paris, les citoyens Denugon, Larrière et Espaignet. On sait comment échoua cette entreprise grandiose: la réaction régnait désormais en maîtresse à la Convention, elle ne voulait pas de la création des écoles primaires nationales; les élèves de l'École normale furent congédiés avant l'achèvement des cours, et le projet d'établissement de cours normaux dans les districts fut abandonné. La loi du 27 brumaire resta en conséquence inexécutée : dans le district de Bazas, un arrêté du 6 pluviôse an III ordonnait l'ouverture de quarante écoles, chacune avec un instituteur et une institutrice; la plupart de ces écoles ne purent être ouvertes, parce que le personnel enseignant faisait défaut. Bientôt la Convention, au moment de se dissoudre, abrogea le décret du 27 brumaire, et le remplaça par celui du 3 brumaire an IV, qui ne prévoyait plus qu'une seule école primaire par canton, supprimait les traitements des instituteurs et ne leur laissait d'autres ressources que la rétribution des élèves; on comptait, pour suppléer à l'insuf-

fisance de cette organisation de l'enseignement public, sur les établissements particuliers qui ne pouvaient manquer de se créer.

En effet, des écoles privées s'ouvrirent bientôt partout où le terrain leur parut favorable, et attirèrent à elles les enfants des familles aisées; les maîtres de ces écoles, ouvertement hostiles à la République, transformèrent leurs établissements en foyers de propagande monarchique, si bien que les administrateurs républicains durent signaler comme un péril les agissements des instituteurs particuliers. Duplantier, président de l'administration du département de la Gironde, républicain clairvoyant et ferme, fit prendre à ses collègues, le 6 frimaire an VI, un arrêté prescrivant des mesures sévères pour la surveillance des écoles particulières, « attendu, dit l'arrêté, qu'il est instant d'arrêter les progrès funestes des maximes absurdes et corruptrices que propagent avec rapidité, sous le masque respectable d'instituteur, des agents vils et perfides de la superstition et du royalisme [1] ». Devenu membre du conseil des Cinq-Cents, Duplantier proposa en l'an VII de rendre obligatoire pour tous les enfants, jusqu'à l'âge de douze ans, la fréquentation des écoles publiques, à l'exclusion des écoles particulières : l'assemblée rejeta sa proposition, au nom de la liberté des pères de famille. « On sait, ajoute M. Rotgès, ce qu'il advint, quelques mois après, de la liberté même des représentants du peuple. »

Nous ne suivrons pas l'auteur jusqu'au bout de son exposé historique. Sur la loi du 11 floréal an X, sur les ordonnances de la Restauration, les lois de 1833, de 1850 et de 1867, et les détails de leur application dans l'arrondissement dont il s'occupe, il donne des indications pleines d'intérêt. Il arrive ainsi jusqu'à l'époque contemporaine, et montre ce qu'a été l'œuvre scolaire de la troisième République. Voici sa conclusion :

« Il faut laisser aux législateurs de 1793 et 1794 le mérite d'avoir les premiers établi qu'en échange des services rendus, la société devait affranchir l'instituteur des soucis matériels de la vie. Sans doute, après eux, on reviendra aux traditions de l'ancien régime; durant un tiers de siècle, les maîtres seront tenus dans une perpétuelle incertitude du lendemain; plus tard, des combinaisons ingénieuses feront intervenir tour à tour les communes, les départements et l'État pour payer leur salaire et leur garantir, après une carrière laborieuse et utile, une pension de retraite au temps où les forces trahissent le zèle; en fin de compte, tous les tâtonnement se résoudront, de nos jours, dans l'adoption pure et simple du système de la Convention. »

Le volume se termine par des notices sur les collèges de Langon et de Bazas, par des statistiques et une liste chronologique des maîtres qui ont exercé dans les diverses communes de l'arrondissement. J. G.

---

1. M. Rotgès a montré que l'arrêté du département de la Gironde a servi de modèle à l'arrêté bien connu du Directoire du 17 pluviôse an VI, qui ne fait qu'en reproduire les principales dispositions.

L'ÉCOLE PRIMAIRE EN ACTION, par *Jules Bailly*, directeur d'école publique à Troyes, et *Constant Dodey*, inspecteur primaire; Paris, Paul Dupont. — Cet ouvrage se divise en quatre parties:

1° Conseils aux débutants;
2° Education intellectuelle;
3° Éducation physique et morale;
4° Sujets pratiques sur l'organisation pédagogique de l'école.

On voit qu'il ne s'agit de rien moins ici que d'un traité de pédagogie, ou, si l'on veut, d'un *manuel* de l'école primaire. Seulement, les auteurs ont préféré ce titre : *l'École primaire en action*, pour bien montrer qu'ils se sont placés à un point de vue pratique, qu'ils entendent moins dire ce qu'il faut faire dans une école que la manière dont il faut procéder pour toutes choses, par exemple pour la tenue, la discipline, l'enseignement des diverses matières du programme, etc.; et ce point de vue s'affirme en effet dans la plupart des cinquante-cinq chapitres qui forment la charpente et le développement de l'ouvrage : on trouve bien cà et là des conseils, des directions, des théories pédagogiques; mais ce qui domine, c'est la pratique, témoin les leçons et les exercices modèles qu'on rencontre fréquemment. C'est là, du reste, le seul côté original du livre. Au fond, il n'est, comme d'autres manuels du genre, qu'un assemblage d'articles, qui ont pu être publiés à part et qu'on s'est efforcé de ranger, par voie d'analogie, dans l'une ou l'autre des quatre grandes divisions ci-dessus, afin d'en former un tout qui eût au moins des apparences d'homogénéité. Ces articles sont généralements bons, écrits dans un style plutôt simple qu'élevé; quoiqu'ils ne contiennent que des matières un peu rebattues et devenues presque banales à force d'avoir été traitées dans les examens ou dans les conférences, ils intéressent : en les lisant, on revoit sa vie d'instituteur, voire sa vie d'inspecteur. Le débutant, lui, y commence ou y pousse plus loin l'apprentissage de son métier. Malheureusement, il rencontre dans quelques-unes des données qui, aux yeux de plusieurs, de beaucoup, espérons-le, constituent des dérogations regrettables aux doctrines courantes.

Ainsi, ceux qui ont créé et vulgarisé notre organisation pédagogique actuelle n'ont point connu ce qu'on appelle *cours préparatoire*. Dans les écoles à plusieurs maîtres, ils admettaient seulement plusieurs nuances du cours élémentaire; dans les écoles à un seul maître, ils refoulaient dans le cours élémentaire tous les « tirons » de l'effectif scolaire, quitte par le maître à établir pour les plus faibles, pour ceux qui sont hors d'état de suivre en tous points l'enseignement en commun, quelques sections, par exemple des sections de lecture ou de calcul. Quoique l'arrêté du 16 janvier 1887, modifiant ou confirmant celui du 27 juillet 1882, permette de faire accidentellement un peu plus, la division de tout effectif scolaire en trois cours au plus continue de subsister comme principe et comme idéal. Or, les auteurs de *l'École en action* parlent des cours préparatoires comme d'une institution

ferme, et en reconnaissent jusqu'à deux (*passim* et page 93), ce qui met l'instituteur aux prises avec cinq divisions fondamentales au lieu de trois.

Par contre, ils supriment de fait le cours supérieur : « *Le cours supérieur n'existe plus dans nos écoles.* — Le cours supérieur comprend les élèves de onze à treize ans pourvus du certificat d'études. Actuellement, il n'existe pas dans nos écoles, attendu que les enfants qui possèdent ce modeste diplôme ne reviennent en classe que durant quelques mois de l'hiver. » (Chap. XLIX, p. 319.) Il est possible qu'il en soit ainsi dans le département où exercent MM. Bailly et Dodey. Mais nous croyons qu'ailleurs la doctrine est toujours que nos effectifs scolaires peuvent et doivent se répartir quand même en trois catégories d'enfants : les petits, les moyens et les grands, susceptibles d'être appareillés pour recevoir ici un enseignement rudimentaire ou élémentaire, là un enseignement moyen, plus loin non l'enseignement *supérieur* comme plusieurs semblent le croire, mais un enseignement aussi complet que le comporte la modeste école primaire. Les enfants pourvus du certificat d'études sont naturellement désignés pour recevoir ce dernier : « le certificat d'études donne droit à l'entrée dans le cours supérieur » (art. 14 du règlement du 18 janvier 1887); mais ils ne sont pas les seuls auxquels le cours supérieur soit accessible; autrement, que deviendrait cette prescription : « la constitution des trois cours est obligatoire dans toutes les écoles, quel que soit le nombre des classes et des élèves » (art. 9 du même règlement)? Il y a là, selon nous, une doctrine au moins erronée.

Une autre ne nous le paraît pas moins : c'est celle qui est développée dans le chapitre XLIV, p. 347, et qui pose comme principe que le certificat d'études doit être l'objet d'une préparation spéciale, qu'il est bon de créer à cet effet des divisions entières. De bons maîtres pensent dans leur simplicité que le certificat d'études n'est point fait pour troubler la marche régulière des études et des classes ; que l'accomplissement consciencieux et persévérant des programmes, depuis le commencement de la période scolaire jusqu'à son achèvement, doit y conduire naturellement, sans qu'il soit besoin d'autre chauffage que le coup de collier traditionnel que nécessite tout examen. Ces maîtres regretteront de voir la doctrine contraire professée dans un ouvrage évidemment destiné à leurs successeurs, presque à leurs élèves. Peut-être trouveront-ils aussi bien complexes, bien compliqués et peu profitables à la bonne discipline certains tableaux, qui imposent comme une comptabilité détaillée à des maîtres surchargés déjà par ailleurs.

En résumé, le livre de MM. Bailly et Dodey, dont la pensée est excellente, subirait à notre avis d'utiles retouches, ne fût-ce que pour être mis en parfait accord avec des traditions qui n'ont point encore vieilli, en même temps qu'avec la lettre et l'esprit des règlements qui sont, jusqu'à nouvel ordre, comme la charte de nos écoles primaires.

E. B.

Les catéchismes révolutionnaires, étude historique et pédagogique sur la morale civique, par *Paul Beurdeley;* un volume de la Bibliothèque Gilon, Verviers (Belgique) et Paris, 1893. — Dans la *Revue pédagogique* du 15 décembre 1883, M. P. Beurdeley avait publié — quelques-uns de nos lecteurs s'en souviennent sans doute — une étude sur le *Catéchisme impérial,* ce manuel rédigé en 1806 pour inculquer aux petits Français l'obéissance à Napoléon. Aujourd'hui, il fait paraître, en un volume de l'intéressante collection d'ouvrages d'enseignement populaire connue sous le nom de *Bibliothèque Gilon,* une histoire des efforts faits à l'époque de la Révolution française pour introduire dans les écoles primaires l'enseignement de la morale.

« La morale de la Révolution, dit l'auteur, repose sur le respect de l'individu, et a pour but le développement de toutes les facultés de l'être humain; elle lui enseigne en outre le souci des autres; faire le bonheur autour soi, rendre plus heureux les êtres dont le sort est lié au nôtre, remplir le devoir de solidarité en vue du perfectionnement général de l'humanité, c'est la voie la plus sûre pour être heureux soi-même ».

Passant en revue les ouvrages qui furent composés de 1790 jusqu'à l'époque du Consulat, en vue d'un enseignement méthodique de la morale, M. Beurdeley rencontre d'abord le *Catéchisme national* de l'abbé Hazard, qui porte en épigraphe ce vers de Voltaire:

Adore un Dieu, sois juste et chéris ta patrie.

Le catéchisme de l'abbé Hazard est chrétien et contient toute une partie religieuse; mais c'est l'œuvre d'un prêtre patriote et tolérant; on y lit, par exemple, ce passage significatif :

« D. Ceux qui ne professent point notre religion sont-ils nos semblables?

» R. Oui, sans doute, et nous leur devons le même amour que s'ils nous étaient unis d'opinion. »

On retrouve du reste ce caractère religieux dans le plus grand nombre des manuels rédigés sous la monarchie constitutionnelle, même par des laïques. Le principe moderne de la séparation de la morale et de la religion n'apparaît qu'avec Condorcet.

Après la proclamation de la République, les catéchismes se multiplient, et si, dans le nombre, on en trouve qui n'ont guère de valeur et qui ne présentent qu'un intérêt de curiosité, il en est plusieurs, par contre, qui sont des ouvrages sérieux et médités. Les uns s'inspirent des principes du décret du 18 floréal an II reconnaissant l'existence d'un Être suprême : tels sont le *Catéchisme de morale républicaine pour l'éducation de la jeunesse,* par le citoyen Bulard (Paris, chez Lallemand), et l'*Éducation indispensable aux hommes libres et à leurs enfants, ou instruction morale et historique* (Paris, chez Prevost, an III); d'autres procèdent de la philosophie des encyclopédistes : tel, en particulier, le célèbre *Catéchisme du citoyen français* de Volney, paru en 1793. Le *Catéchisme* de La Chabeaussière, en cinquante-cinq quatrains, paraît à

M. Beurdeley avoir joui d'une réputation usurpée. « Les vers sont d'un style médiocre et parfois obscur... Ces principes de morale versifiés et formulés d'une façon absolue ont en outre l'inconvénient de rappeler les *Maximes du mariage*, qu'Arnolphe impose à l'innocente Agnès comme *unique entretien*. Ils rappellent aussi les poésies de l'abbé Gautier, et ces cantiques que le colonel Amoros avait composés pour accompagner les exercices gymnastiques. » M. Beurdeley loue par contre une *Instruction élémentaire sur la morale religieuse, par demandes et par réponses* (Paris, an VII), rédigée par un membre de la secte des théophilanthropes, J.-B. Chemin, et un autre ouvrage publié sans date et sans nom d'auteur, le *Catéchisme moral républicain suivi de celui de la déclaration des droits et de la constitution française* (Paris, chez Lepetit); ce dernier manuel est, selon M. Beurdeley, « celui qui représente le mieux la doctrine de la Révolution dans son esprit, dans sa fermeté, dans ses aspirations élevées, dans son amour ardent du peuple, et même dans ses illusions généreuses relativement au bonheur universel[1]. »

Le petit livre de M. Beurdeley est une contribution des plus intéressantes à l'histoire de la sécularisation de la morale, et nous ne pouvons que le recommander à nos lecteurs. G.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois d'avril 1894.

Les Adelphes, de *Térence*. Édition *Psichari*. Paris, Hachette, in-12.

Morceaux choisis de *Lucrèce*. Édition *Poyard*. Ibidem, in-12.

C. Sallustii Crispi De conjuratione Catilinæ, De bello Jugurthino. Edition *Lallier*. Ibidem, in-12.

Shakspeare, *Jules César*. Édition *Fleming*. Ibidem, in-12.

Yvan Gall, le pupille de la marine. *Livre de lecture courante*, par *G. Compayré*. Paris, Delaplane, in-12.

Notions de physique à l'usage des écoles primaires supérieures, par *Gripon*. Paris, Belin frères, in-12.

La fatigue intellectuelle et physique, par *A. Mosso*. Traduit de l'italien par *P. Langlois*. Paris, Alcan, in-12.

Hérodote. *Extraits avec notice, index et notes*, par *Corréard*. Collection Lantoine, à l'usage de l'enseignement moderne et de l'enseignement des jeunes filles. Paris, Masson, in-12.

Homère, *Odyssée*. *Extraits avec notice, index et notes*, par *F. Allègre* (même collection). Ibidem, in-12.

Virgile. *Extraits avec notice, index et notes*, par *H. Lantoine* (même collection) Ibidem, in-12.

---

1. M. Beurdeley pense que ce *Catéchisme* date de l'an VI; mais cette conjecture se heurte à cette objection que la constitution analysée dans le catéchisme est celle de 1793.

Exercices pratiques d'orthographe pour les petits enfants, par *Mme Biauzon*. Paris, chez l'auteur, in-12.

Recueil de maximes et pensées morales, destiné aux élèves des écoles primaires élémentaires et supérieures, par *F. Lépine*. Paris, Delagrave, in-12.

Les grands historiens du XIXe siècle (études et extraits), par *G. Meunier*. Paris, Delagrave, in-12.

The elements of psychology by G. Compayré, translated by W. H. Payne. Boston, Lee and Shepard, 1870, in-12.

Les mémoires d'un hanneton, par le Dr *Jeanbernat*. Toulouse, 1868, in-8°.

Le traitement des bois en France. Estimation, partage et usufruit des forêts, par *Ch. Broilliard*. Berger-Levrault, in-8°.

Cours de littérature, par *F. Hémon*. X. Mme de Sévigné. Paris, Delagrave, in-12.

Walter Scott, extraits des principaux romans, par *H. Métivier* (Bibliothèque des écoles primaires). Paris, Delagrave, 1894, in-12.

Fénelon. Notice, analyse et extraits annotés par *F. Poitrineau* (même collection). Ibidem, in-12.

Les critiques littéraires du XIXe siècle (études et extraits), par *Ad. Hatzfeld* et *Georges Meunier*. Paris, Delagrave, in-12.

Cours de grammaire historique de la langue française, par *Arsène Darmesteter. Deuxième partie: Morphologie*, publiée par *M. Léopold Sudre*. Paris, Delagrave, in-12.

Lectures françaises illustrées de l'école, par *Fréd. Bataille*. Paris, Lemerre, in-12.

Anthologie de l'enfance à l'usage des écoles et des familles, par *le même*. Ibidem, in-12.

Fables de l'école et *de la jeunesse*, par *le même*. Avec une préface de M. Gréard. Paris, P. Dupont, 1893, in-12.

Études biographiques et critiques sur les textes d'explication du brevet supérieur, par *L. Tarsot* et *M. Charlot*, en conformité avec l'arrêté du 18 janvier 1893. Paris, Delalain, 1894, in-12.

Œuvres de J. de La Fontaine d'après les textes originaux. Fables. *Edition Pauly*. Paris, Lemerre, 1875, 2 vol. in-8°.

Les pensées de Blaise Pascal, avec une préface et des notes, par *Aug. Molines*. Ibidem, 1877, 2 vol in-8°.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

Discours de M. Spuller a l'inauguration du lycée des jeunes filles de Versailles. — Le 1er avril, M. le ministre de l'instruction publique a inauguré, en présence d'un nombreux auditoire, le lycée de jeunes filles de Versailles. Il a prononcé à cette occasion un important discours, dont nous reproduisons ci-après les principaux passages :

« C'était une entreprise particulièrement délicate, mais depuis longtemps reconnue nécessaire, que la fondation d'un enseignement secondaire pour les jeunes filles. On a longtemps cru et répété qu'il n'était pas possible d'ouvrir des établissements publics où les jeunes filles recevraient une éducation supérieure, et surtout une éducation appropriée non seulement à leurs facultés intellectuelles et morales, mais, ce qui est plus important encore, appropriée aux besoins nécessaires de la société contemporaine.

Entre toutes les réformes que la République a faites, il n'en est pas de plus méritoire. La République a prouvé, par les succès éclatants qu'elle a remportés dans cet ordre de faits, qu'elle savait répondre au sentiment général de la majorité du pays, en complétant si heureusement les œuvres entreprises pour l'enseignement national; aussi, parmi les œuvres d'éducation publique, celle de l'enseignement des jeunes filles a-t-elle, dès l'origine, mérité les plus grands éloges et les sympathies les plus persévérantes.

... Pourquoi changerions-nous de méthode? Je me le demande. Pourquoi surtout renierions-nous tout ce que nous avons fait, nos pensées les plus anciennes, nos idées les plus sûres et les plus vérifiées, nos aspirations les meilleures et les plus élevées? Je me pose cette question et je n'y trouve aucune réponse. Cet enseignement secondaire des filles, créé au milieu de tant de difficultés, que vous avez rencontrées vous-mêmes dans cette ville, et que M. le maire de Versailles vous a rappelées dans son discours, quelle œuvre a été plus attaquée et quelle œuvre a mieux réussi? Partout où l'administration a ouvert des lycées de filles, les familles sont venues à elle. La République ne s'est donc pas contentée de faire de la théorie, mais elle est allée droit à la pratique, et la confiance des familles a été la récompense de ses efforts.

Oui, ces lycées de filles, ces maisons de perdition, comme on a osé le dire et j'en rougis, ces établissements que nous considérons, nous, comme des institutions qui doivent être entourées de la sollicitude la plus délicate, la plus jalouse, la plus attentive, oui, ces maisons d'éducation où l'on a coutume de s'inspirer de tout ce qu'il y a de plus élevé dans les écrits de nos éducateurs français, les premiers du monde, oui, ces lycées répondaient aux instincts les plus profonds de notre démocratie.

On ne remarque pas assez dans le cours précipité, dans le véritable tumulte des événements, ce phénomène considérable de la transformation politique et sociale de la nation française. On ne voit pas que, des couches profondes de la population, émergent des hommes et des femmes qui veulent s'élever sur les sommets, afin d'y trouver la lumière, la liberté et la justice. *(Applaudissements.)*

C'est pour favoriser cet essor vers les hauteurs, cette ascension vers le bien, que la République a pensé à faire l'éducation des filles.

... Dès à présent, on trouverait dans le monde des pays où, l'enseignement des femmes étant plus ancien et plus répandu que chez nous, les femmes ont commencé à y exercer un certain rôle : vous devinez que je veux parler des États-Unis d'Amérique. Je ne souhaite pas à la femme française de prendre modèle et de se régler sur la femme américaine, dont je ne prétends pas médire, mais qui, enfin, ne saurait primer à nos yeux la femme telle que nous la comprenons. Je souhaite à la femme française de ne pas trop s'écarter des règles anciennement tracées par nos maîtres, et de conserver précieusement le sens droit de la vie que nos maîtres lui ont appris. Mesdames, croyez-moi, persévérons dans la voie ouverte par les grands esprits dans notre pays. Fénelon, Mme de Maintenon, Rousseau lui-même, sans parler d'autres maîtres qui méritent d'être placés à côté de ceux-là, valent mieux que toutes les éducatrices que nous pourrions aller chercher au delà des mers.

Dans la civilisation américaine, dont on vante sans cesse les prodigieux développements, la femme joue un rôle déjà excessif et qui ne devrait pas être le sien. Dans notre France, héritière de la Grèce et de Rome, héritière de l'intelligence et du goût de la race hellénique, en même temps que du mâle et robuste bon sens des Latins, nous avons des femmes un autre idéal. Cet idéal remonte aux temps les plus anciens, où la femme antique filait la laine et gardait le foyer. La famille romaine, si sévère, parfois si dure, faisait à la matrone, à la femme du père de famille, une situation plus digne que celle de la femme américaine, occupée à des futilités ou à des excentricités, et qui, étrangère à toutes les préoccupations, à tous les soucis, à toutes les peines du père de famille, demeure dans son salon pendant que son mari travaille à son comptoir. Que peut bien être pour elle ce mari affairé et brutal, qu'elle ne voit que tous les six jours pour lui demander de l'argent, sans lui apporter jamais une de ces consolations qui valent une caresse? Soyez sûrs que ce n'est pas là un bon état de famille, et que là non plus rien n'est supérieur à notre ancienne et propre tradition française. *(Très bien, très bien! Applaudissements.)*

Je demande la permission d'ajouter un dernier mot. Cette œuvre, dont je parle sans cesse, de la fusion, de la réconciliation de tous les Français sous le drapeau de la République, au sein d'une démocratie large, tolérante, pouvant abriter et confondre tous les partis, en les dominant tous précisément de la hauteur où elle sera placée par nos efforts, cette œuvre ne peut pas avoir de meilleur auxiliaire que la femme. Et si, un jour, parlant du haut de la tribune à mon pays, j'ai osé prononcer une parole que je vais maintenir, à savoir qu'il faut qu'un grand parti, quand il a remporté la victoire sur tous ses adversaires, s'inspire de l'esprit le plus magnanime, — si j'ai osé dire

un tel mot, c'est que je pense que le temps est venu de travailler avec votre concours à ce qui est, à mes yeux, désormais l'œuvre capitale de la République. *(Profond mouvement.)*

Pendant longtemps, on a cru que la femme, elle aussi, ne pouvait pas entrer dans la République; pendant longtemps, on l'a rangée, sans la bien connaître, parmi les plus réfractaires à nos idées de réforme et de progrès. Une telle idée est appelée à disparaître des esprits. La femme, à son tour, doit entrer dans la République, se donner à elle de tout cœur, comme au seul régime capable de gouverner la France dans la paix et dans l'honneur; les femmes, comme les hommes, appartiennent à la démocratie et nul n'a le droit de les en exclure. C'est pour les amener à la République que nous nous inspirons de ce qu'il y a de meilleur en elles, de l'esprit de douceur et de rapprochement, et c'est là précisément cet esprit nouveau qui souffle sur la France. » *(Vifs applaudissements et bravos répétés.)*

RÉPARTITION DES BOURSES D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE SUPÉRIEUR PENDANT L'ANNÉE 1893. — *Bourses dans les écoles nationales professionnelles.* — Le concours a eu lieu le 1er mai 1893.

173 candidats y ont pris part; 100 ont été reconnus admissibles par les commissions d'examen départementales. Sur ce nombre, 50 ont été classés définitivement par la commission de revision des dossiers instituée au ministère par arrêté du 13 avril 1891.

40 bourses ou fractions de bourses d'internat ont été accordées par le ministre.

Les élèves boursiers ont été placés dans les trois écoles nationales de la manière suivante :

12 à l'école d'Armentières;

16 à l'école de Vierzon;

12 à l'école de Voiron.

Bourses dans les écoles primaires supérieures. — A la suite des concours des 15 et 18 mai 1893, auxquels se sont présentés 4,330 aspirants (2,705 garçons et 1,625 filles), 2,095 candidats ont été déclarés admissibles (1,269 garçons et 826 filles).

Les crédits disponibles ont permis aux préfets d'accorder des bourses ou fractions de bourses de diverses catégories à 656 garçons et 451 filles.

Le tableau ci-dessous en donne la répartition par nature de bourse :

Garçons.

Internat	386
Familiales	51
Entretien	219
	656

Filles.

Internat	226
Familiales	75
Entretien	150
	451

Sur les 656 garçons auxquels des bourses ont été concédées :

476 ont été placés dans les écoles primaires supérieures proprement dites ;

75 ont été placés dans les écoles soumises au régime de la loi du 11 décembre 1880 ;

97 ont été placés dans des cours complémentaires ;

8 ont été placés dans des établissements libres.

Sur les 451 filles nommées :

310 ont été placées dans les écoles primaires supérieures proprement dites ;

22 ont été placées dans des écoles soumises au régime de la loi du 11 décembre 1880 ;

98 ont été placées dans des cours complémentaires ;

21 ont été placées dans des établissements libres.

CERTIFICAT D'ÉTUDES PRATIQUES INDUSTRIELLES. — Un arrêté du 9 mars 1894 a réglé les conditions d'obtention du certificat d'études pratiques industrielles institué par le décret du 22 février 1893.

Aux termes de cet arrêté, à la fin de chaque année scolaire (le dernier lundi de juillet), les élèves de dernière année des écoles pratiques d'industrie de garçons et de filles subissent un examen, à la suite duquel le certificat d'études pratiques industrielles est délivré à ceux d'entre eux qui ont satisfait aux épreuves d'une manière complète.

L'examen se compose d'épreuves orales et d'épreuves écrites.

Les épreuves écrites et manuelles sont éliminatoires ; elles comprennent quatre compositions, savoir :

1° Langue française : lettre, récit, compte-rendu ou rapport. Cette composition est jugée au point de vue de la rédaction et de l'orthographe ;

2° Mathématiques ;

3° Dessin géométrique ou autre suivant la spécialité de l'élève ;

4° Travail manuel ou manipulation, suivant la spécialité de l'élève.

Les épreuves orales ne peuvent excéder la durée d'une heure ; elles portent sur les matières du programme (mathématiques, physique, chimie, histoire et géographie, comptabilité et hygiène).

INSTITUTION D'UN CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPOSITION DÉCORATIVE. — Il vient d'être institué, par arrêté ministériel,

un certificat d'aptitude à l'enseignement de la composition décorative.

Ce certificat sera délivré à la suite d'un examen annuel comportant les épreuves suivantes :

Épreuves éliminatoires. — 1° Dessin d'après le modèle vivant ; 2° Aquarelle d'après la nature morte ; 3° Aquarelle ou peinture d'après la plante vivante ; 4° Exercice de stylisation.

Épreuves définitives. — 5° Esquisse d'une composition d'après un style déterminé ; 6° Esquisse et rendu d'une composition décorative ; 7° Questions sur l'histoire de l'art avec tracés au tableau.

Sont admis à prendre part à l'examen les candidats pourvus du certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin dans les lycées et collèges (degré supérieur).

VŒU RELATIF AUX CARTES DE VOYAGE A DEMI-TARIF POUR LES INSTITUTEURS. — Un certain nombre de membres du Conseil supérieur de l'instruction publique ont déposé un vœu tendant au remplacement des cartes de voyage à demi-tarif, délivrées par l'inspecteur primaire, par le système suivant : les billets à demi-tarif seraient délivrés sur la présentation d'une carte officielle d'identité et d'une pièce tirée comme aujourd'hui d'un carnet à souche, mais remplie et signée par l'instituteur lui-même ; à cet effet, un carnet à souche serait déposé dans chaque école et mis à la disposition du personnel.

CONCOURS D'ENTRÉE DANS LES ÉCOLES SUPÉRIEURES DE COMMERCE RECONNUES PAR L'ÉTAT. — Le nombre des places mises au concours pour la rentrée scolaire de 1894 a été fixé comme suit :

ÉCOLES —	Nombre de places mises au concours
Ecole des hautes études commerciales	120
Ecole supérieure de commerce de Paris	60
Institut commercial de Paris	35
Ecole supérieure de commerce de Bordeaux	55
Ecole supérieure de commerce du Havre	35
Ecole supérieure de commerce de Lille	45
Ecole supérieure de commerce de Lyon	70
Ecole supérieure de commerce de Marseille	65

Ce concours aura lieu le lundi 8 octobre prochain. Le programme des connaissances exigées a été publié au *Journal officiel* du 24 mars 1894.

MUSÉE MUNICIPAL D'HISTOIRE NATURELLE A PARIS. TRAVAUX PRATIQUES. — Par un avis inséré au *Bulletin municipal*, les instituteurs et les institutrices sont prévenus que les travaux pratiques d'histoire naturelle, destinés à leur faciliter l'organisation, la préparation et la conservation des musées scolaires, commencés au musée municipal d'histoire naturelle (palais des Arts libéraux, au Champ-de-Mars), le jeudi 25 janvier 1894, continuent, dans le même local, *tous les jeudis*, sous la direction du conservateur du musée.

Des conférences et démonstrations ont lieu le matin, de 10 heures à 11 h. 1/2; et les mêmes jours, de 2 heures à 4 heures, des sujets seront mis à la disposition des maîtres et maîtresses pour s'exercer aux préparations expliquées le matin.

Pendant le second semestre, des excursions à la recherche d'objets d'histoire naturelle auront lieu dans les bois de Boulogne et de Vincennes ou autres localités des environs de Paris et viendront remplacer les exercices pratiques de l'après-midi du semestre d'hiver.

Depuis le 1er janvier 1894, un registre d'inscription est ouvert au musée, où l'on délivre *gratuitement* les cartes donnant droit à l'entrée des cours.

Les travaux manuels dans les écoles primaires du département d'Eure-et-Loir. — La *Revue pédagogique* a publié récemment[1] un programme de travaux manuels adopté pour les écoles primaires de filles du département d'Eure-et-Loir. Pour contribuer à une propagation rapide de ce nouveau programme, M. l'inspecteur d'académie a fait confectionner à l'école normale d'institutrices cinq albums qui, renferment chacun la réalisation de la plupart des exercices recommandés pour les écoles élémentaires, et cinq autres albums, qui contiennent les meilleurs exercices des écoles maternelles.

Quatre exemplaires de chaque espèce d'album ont été remis aux quatre inspecteurs primaires du département, afin que dans les diverses circonstances où ils seront mis en rapport avec les instituteurs (visites d'écoles, conférences pédagogiques, audiences à domicile, etc.), ils puissent montrer au personnel féminin ce que doit être le travail manuel dans les écoles de filles et ce que l'on peut partout obtenir.

Le cinquième exemplaire est déposé dans les bureaux de l'inspecteur académique pour être mis à la disposition des maîtresses que des affaires peuvent y amener.

Des albums ont été établis dans les mêmes conditions pour les travaux manuels dans les écoles de garçons.

Concours annuel de gymnastique entre les écoles du territoire de Belfort. — Pour encourager l'enseignement de la gymnastique, M. le directeur de l'enseignement primaire du territoire de Belfort a décidé l'institution d'un concours annuel de gymnastique entre les écoles du territoire.

Les concours de sections pour les écoles élémentaires auront lieu dans chaque chef-lieu de canton autant que possible le jour des examens oraux du certificat d'études primaires.

Les concours pour les cours complémentaires et les écoles primaires supérieures auront lieu à Belfort à la fin de l'année scolaire.

1. Numéro du 15 février 1894, p. 144.

Des récompenses consistant en diplômes, mentions et médailles seront décernées aux instituteurs et aux écoles.

Les instituteurs et les agences financières. — On lit dans le *Bulletin* départemental de la Gironde:

« Parmi les nombreuses sociétés financières privées qui sollicitent l'épargne française, il en est qui, par leur titre « philanthropique », prêtent à la confusion avec la *Caisse nationale des retraites* fondée par l'Etat.

Quelques maîtres, trompés par l'apparence, ont pu prêter leur concours à ces sociétés, méconnaissant ainsi les devoirs que la loi leur impose. L'article 25 de la loi du 30 décembre 1886 déclare, en effet, « interdites aux instituteurs et institutrices publics de tout ordre, les professions commerciales et industrielles..., » au nombre desquelles se placent, sans conteste, les agences rétribuées de toute société d'épargne, de crédit ou d'assurances, quelle que soit, d'ailleurs, sa ressemblance de titre et de but avec certaines de nos institutions publiques.

Ce n'est qu'en faveur de la *Caisse nationale des retraites*, qui offre toutes les garanties du Trésor français, que le personnel enseignant est autorisé et convié, par la circulaire du 27 avril 1893, à faire acte de propagande auprès des populations.

Sortir de ce rôle désintéressé pour devenir l'intermédiaire salarié d'un société particulière, ce serait non seulement tomber sous le coup de la loi, mais, sans nul doute aussi, soulever des conflits d'intérêt et, par conséquent, compromettre l'autorité morale qui s'attache au caractère d'instituteur public. Or, cet ascendant sur les familles est indispensable au succès de l'éducation. Après avoir tout fait pour l'acquérir, nos maîtres doivent soigneusement éviter tout ce qui serait susceptible de le diminuer. De là, pour chacun, la nécessité de respecter absolument les incompatibilités « commerciales et industrielles » établies par la prévoyance du législateur. »

Vœux du Congrès de l'Éducation physique. — Nous reproduisons ci-après les vœux émis par la Section de pédagogie du deuxième congrès de l'Éducation physique:

Le Congrès émet le vœu:

1° Qu'un régime différent soit appliqué dans les maisons d'éducation secondaire aux enfants au-dessous de treize ans, aux jeunes gens de treize à dix-sept, et aux adolescents qui se préparent aux examens et aux concours;

2° Que pour les enfants au-dessous de treize ans, les classes aient lieu dans la matinée, les études pour la confection des devoirs à la fin de l'après-midi, et que l'intervalle entre le repas de midi et l'étude soit occupé par un loisir de plusieurs heures;

3° Que les jeunes garçons de treize à seize ou dix-sept ans aient à leur disposition le dimanche et le jeudi; que la question du demi-congé du mardi reste à l'étude et que l'essai en soit fait dans quelques lycées de régions différentes;

4° Que les jeunes gens qui se préparent aux examens et aux concours emploient effectivement aux exercices physiques au moins une journée par semaine;

5° Que les professeurs des différentes matières dans chaque classe se concertent toujours pour déterminer le temps nécessaire à la confection des devoirs et à l'étude des leçons dans la totalité des enseignements hebdomadaires; qu'ils prennent les mesures nécessaires pour que les enfants n'aient pas à travailler après le repas du soir et que les congés de l'âge intermédiaire ne soient pas envahis par la préparation des classes;

6° Que l'emploi des récréations soit de plus en plus l'objet de la sollicitude spéciale des autorités scolaires, sans que la liberté des enfants, qui fait l'attrait du jeu, soit menacée par l'intervention du maître;

7° Que la propagande la plus active soit faite auprès des parents pour les pénétrer de l'importance des exercices physiques et de l'avantage d'une liberté graduée accordée aux garçons dans leur assistance aux jeux collectifs et dans leurs promenades;

8° Qu'une saine méthode pédagogique devrait admettre : l'union intime du jeu et du travail scolaire; la promenade instructive, sorte de classe ambulante dans laquelle l'éducation physique est à la fois une fin pour elle-même et un moyen pour des fins plus hautes (leçons de choses, enseignement varié, étude objective des procédés de l'agriculture et de l'industrie, etc., etc.); la récréation courte et souvent répétée, dans laquelle le maître s'associe aux jeux afin de les transformer par une influence discrète; enfin la Fédération interscolaire, seul remède à l'égoïsme collectif qui éloigne les uns des autres les enfants et les jeunes gens de diverses localités;

9° Que l'éducation physique soit appliquée avec méthode;

10° Que, sans porter atteinte aux maîtres en fonctions et aux titres acquis, les futurs professeurs de gymnastique soient choisis de préférence parmi les jeunes maîtres diplômés des écoles normales d'instituteurs possédant le certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique, la circulaire ministérielle du 7 juillet 1890 prescrivant que cet enseignement soit donné par des maîtres compétents;

11° Que, pour satisfaire à cette même circulaire, qui recommande « de soumettre tous les élèves à un enseignement progressif et méthodique, de façon à provoquer ainsi chez tous, par des exercices sagement gradués, le développement des divers organes », tous les élèves soient visités au moins chaque trimestre par le ou les médecins attachés aux établissements scolaires. Le médecin, le directeur de l'établissement et le professeur de gymnastique désigneront alors les exercices de gymnastique aux appareils, les exercices sportifs ou les jeux intensifs auxquels peuvent se livrer les élèves selon leur âge, leur sexe, leur tempérament, leur état physiologique, le temps et la place réservée aux exercices du corps;

12° Que, sans vouloir réglementer les exercices du corps dans ce qu'ils ont de vivifiant grâce à l'initiative de chacun, il est bon cependant de ne pas laisser commettre des abus et ainsi dévier une réforme excellente.

Concours pour l'enseignement apicole. — En vue de favoriser

l'enseignement de l'apiculture, la Société départementale d'apiculture de la Meuse vient d'ouvrir un concours entre les instituteurs du département qui donnent l'enseignement apicole à leurs élèves.

Les récompenses consistent en diplômes d'honneur, médailles d'or, de vermeil, d'argent, de bronze ou en primes en espèces.

Récompenses accordées par la Société protectrice des animaux. — Comme suite à la circulaire du 10 mars 1894 mentionnée dans le précédent numéro de la *Revue*, la Société protectrice des animaux a fait savoir à M. le ministre de l'instruction publique qu'elle décernerait chaque année, sur la proposition des inspecteurs d'académie, des mentions et des médailles de diverses valeurs aux instituteurs et à ceux de leurs élèves ayant le mieux pratiqué ses doctrines.

Revue des Bulletins départementaux.

Les directeurs qui dirigent et les directeurs qui ne dirigent pas. — Le directeur qui dirige réellement ne se confine pas dans sa classe. Une fois au moins par semaine il va passer une demi-heure ou une heure dans celle de chacun de ses adjoints; un moniteur, qui a reçu préalablement une préparation, le remplace dans la sienne. Là, il assiste, sans y participer, à une leçon et prend quelques notes pour les avis à donner plus tard; ou bien, discrètement, il fait lui-même la leçon, montrant, par le contraste, l'imperfection de la méthode. Quelquefois, pour se rendre un compte exact de l'état d'une classe, il y reste une demi-journée, pendant que l'adjoint le remplace et fait l'apprentissage d'un enseignement plus élevé. C'est ce qui a lieu à la fin de chaque trimestre et à la fin de l'année scolaire, lors des examens de passage.

Mais c'est le jeudi matin, dans une conférence familiale, que l'action du directeur vraiment digne de ce nom produit tous ses effets. Entouré de ses collaborateurs, il apprécie avec eux les incidents des journées précédentes, il passe en revue les bons et les mauvais élèves, les retards et les absences, les récompenses et les punitions; il expose ses réflexions sur la manière d'obtenir une discipline exacte et un travail soutenu, sur la marche des programmes, sur les difficultés des méthodes et des procédés, etc., etc. Chacun dit son mot ou donne son avis, et l'avis du directeur sera celui d'un maître expérimenté. Là, rien de personnel ou de désobligeant; car c'est dans l'intimité que le directeur fait les observations qu'il juge nécessaires, et il les fait avec bienveillance et intérêt. C'est dans ces conférences du jeudi que sont assises l'unité de l'enseignement, la cohésion des études et la solidité de l'éducaton. Le directeur qui dirige tient à ce que chaque adjoint prépare avec soin les classes du lendemain, et il donne l'exemple. Les cahiers de notes indiquent les pages ou les numéros du livre, de manière que les maîtres n'aient pas à faire des recherches pendant la classe et que les élèves n'aient

pas occasion de s'y distraire : ils indiquent les mots à expliquer et les pensées à développer. Les devoirs ou exercices inventés y sont de temps à autre écrits en leur entier et, pour les leçons orales, un canevas y est tracé à grands traits. Ainsi pas d'imprévu dans l'enseignement, et pas d'écart dans le programme.

Ce n'est pas encore tout. Il tient à examiner souvent les cahiers et les livres de toutes les classes, à surveiller la bibliothèque populaire et à prêter son concours à la caisse des écoles. C'est lui qui correspond avec les familles, qui admet les élèves et qui visite ceux qui sont malades. C'est lui aussi qui transmet la correspondance officielle de ses adjoints, qui vise leurs écritures de service et qui traite avec l'administration toutes les affaires scolaires.

Malgré ces occupations multiples, il prend sa part de surveillance dans les récréations et les études, de même que sa part de travail dans les cours d'adultes et les leçons complémentaires. Souvent même cette part du directeur est la plus lourde et la plus difficile, de sorte que ses auxiliaires moins laborieux l'imitent sans songer à se plaindre.

Le directeur est aimé de ses adjoints. Il a eu soin de les mettre en relations avec les autorités locales et scolaires ; jamais il ne néglige de les faire participer à ses petites réunions intimes. En cas de maladie, il les fait soigner comme s'ils étaient de sa famille; dans les moments difficiles, sa bourse leur est ouverte et ses bons conseils ne leur font jamais défaut. Jamais il ne gênera leurs études personnelles aux heures de loisir, jamais il ne découragera leur légitime ambition, jamais il n'entravera leur carrière, volontairement du moins. Quand il fournit sur eux des renseignements à l'administration académique, s'il ne leur en donne pas lecture, il tient au moins à leur faire connaître en substance la valeur et le motif de ses notes, surtout quand elles ne sont pas parfaites, afin de les amener à réfléchir et de les porter à mieux faire.

Une telle direction, — est-il besoin de le dire? — est aussi favorable à l'instruction des élèves que salutaire aux jeunes maîtres; c'est elle, en effet, qui développe les aptitudes et les qualités qui en feront plus tard de bons éducateurs.

A côté de ces directeurs qui dirigent consciencieusement, il y aurait, m'assure-t-on, dans les écoles à deux classes et même dans celles qui en ont davantage, un certain nombre de titulaires et de directeurs, de l'un et l'autre sexe, qui ne dirigeraient pas ou qui dirigeraient si peu que leur action personnelle serait presque imperceptible.

Certains d'entre eux, n'ayant d'autre souci que d'éviter tout ce qui pourrait troubler leur quiétude, se confineraient dans leur classe et y oublieraient la plus importante de leurs attributions : celle d'inspirer et guider leurs adjoints, négligeant ainsi les trésors d'activité, de dévouement et de bonne volonté de ces jeunes gens, dont la plupart ne demandent qu'à savoir pour bien faire.

D'autres, qui ont une confiance illimitée dans leurs adjoints, crain-

draient de les gêner dans leurs allures en contrôlant les méthodes employées par eux, en visitant les cahiers de leurs élèves, en se rendant compte des résultats obtenus.

D'autres, qui n'ont au contraire aucune confiance en leurs collaborateurs, penseraient que les recommandations, les conseils sont sans effet sur des jeunes gens voués, d'après eux, à une irrémédiable médiocrité, et s'abstiendraient, par suite, de toute direction.

D'autres, n'aimant pas leurs adjoints, — ils ne savent trop pourquoi, — s'en tiendraient éloignés autant que possible.

D'autres encore, ayant rencontré chez leurs adjoints une résistance qui les a irrités d'abord, découragés ensuite, ne pratiqueraient plus que le système du laisser-faire, du laisser-passer.

D'aucuns, ayant ou croyant avoir des observations à faire à leurs subordonnés, les feraient en présence de leurs élèves, d'un air maussade, d'un ton cassant, en les accompagnant de lamentations sur l'esprit d'indépendance des jeunes gens d'à présent qui ne peuvent souffrir les conseils de l'expérience.

Il y en aurait enfin qui ne se préoccuperaient du travail de leurs adjoints et des progrès de leurs élèves qu'au moment où quelques-uns de ceux-ci vont passer dans la première classe réservée au directeur: ils gémiraient alors de l'ignorance de leurs recrues et trouveraient que leurs adjoints les ont bien mal secondés.

Aux directeurs qui se trouveraient ici visés, et nous aimons à croire que le nombre en est très restreint, nous dirons : « Vous avez le devoir de bien faire votre classe, mais vous en avez un autre, et non moins strict, celui de diriger, et de bien diriger vos adjoints. Si vous éprouviez à remplir celui-ci des difficultés insurmontables, faites-en part, en toute confiance, à vos chefs qui vous aideront à les aplanir. Mais ne perdez pas de vue qu'il faut absolument qu'un directeur dirige: sa conscience, l'intérêt de son école, celui de ses adjoints, le sien propre, tout le lui commande. »

(Bulletin des Côtes-du-Nord.)

Le gérant : A. BOUCHARDY.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 8494-4-94. — (Encre Lorilleux).

BIBLIOTHÈQUE

DES

ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES

ET DES ÉCOLES PROFESSIONNELLES

Publiée sous la direction de M. **Félix MARTEL**, inspecteur général de l'instruction publique

OUVRAGES PARUS

CHATEAUBRIAND. **Extraits**, par M. MÉTIVIER, inspecteur général honoraire de l'Instruction publique. In-12, cartonné. . . . . 1 fr. 50

VOLTAIRE. **Charles XII.** Extraits par M. GUY, professeur à l'école Monge. In-12, cart.. . . . . » fr. 75

FÉNELON. **Extraits.** (Télémaque, dialogues et fables), par M. POITRINEAU, inspecteur d'Académie. In-12, cartonné. . . . . 1 fr. 25

WALTER SCOTT. **Quentin Durward** et quelques extraits d'autres œuvres, par M. MÉTIVIER, inspecteur général honoraire de l'Instruction publique. In-12, cart.. . . . . 2 fr.

DON QUICHOTTE. **Extraits**, par M. E. CARLES, professeur au collège Chaptal. In-12, cart.. . . . . 1 fr. 2

Algèbre, par MM. HUE et VAGNIER, professeurs à l'école pratique industrielle et commerciale de Reims, direct. du *Journal des candidats aux Écoles nationales d'Arts et Métiers*. In-12, cart. 2 fr.

OUVRAGES SOUS PRESSE

Théâtre classique du XVIIe et du XVIIIe siècle, par MM. Félix MARTEL, inspecteur général de l'Instruction publique, et DEVINAT, directeur de l'école normale d'instituteurs du Rhône, membre du conseil supérieur de l'Instruction publique.

SWIFT. **Extraits de « Gulliver »**, par M. HANNEDOUCHE, inspecteur primaire.

Histoire, cours de première année, par MM. VAST, examinateur d'admission à l'école militaire de Saint-Cyr, et JALLIFIER, professeur au lycée Condorcet et à l'école normale supérieure d'instituteurs.

Arithmétique, cours de première et de seconde années, par M. GRANDGAIGNAGE, directeur de la section commerciale à l'École pratique industrielle et commerciale de Paris.

Physique, cours de première année, par M. Paul POIRÉ, professeur au lycée Condorcet et à l'École normale supérieure d'instituteurs.

Physique, Cours de 2e et 3e années, par LE MÊME.

Robinson Crusoé. Extraits par M. MOSSIER, professeur à l'École normale d'instituteurs de la Seine.

Géométrie, premier volume : géométrie plane, arpentage et lever des plans, par MM. HUE et VAGNIER, professeurs à l'École pratique industrielle et commerciale de Reims, directeurs du *Journal des candidats aux Écoles nationales d'Arts et Métiers.*

Travaux manuels, garçons (texte et dessins), par M. DOIN, inspecteur primaire.

D'AUTRES VOLUMES PARAITRONT ULTÉRIEUREMENT

IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 8496-4-04. — (Encre Lorilleux).

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME VINGT-QUATRIÈME

N° 6. — Juin 1894

SOMMAIRE

PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

Nouvelle série. Tome XXIV. N° 6. 15 Juin 1894.

REVUE PÉDAGOGIQUE

DISCOURS

PRONONCÉ PAR M. E. SPULLER, MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, DES BEAUX-ARTS ET DES CULTES, LE LUNDI 14 MAI 1894, A LA RÉUNION GÉNÉRALE DES MEMBRES DU CORPS ENSEIGNANT DE L'ACADÉMIE DE POITIERS.

Mesdames, Messieurs,

C'est moi qui ai désiré cette réunion. C'est moi qui l'ai provoquée. M. le recteur, répondant à mes intentions, a bien voulu appeler ici tous ceux des membres du corps enseignant qui pouvaient avoir intérêt à s'y rendre, et je vous remercie, les uns et les autres, d'être venus en aussi grand nombre. Pour commencer, je vous dirai quelle a été ma pensée en organisant cette réunion. Je dois tout mon temps, tout mon zèle à mes fonctions de ministre. Mais ce ne serait pas assez; je vous dois à vous, à la tête desquels j'ai l'honneur d'être placé, mes réflexions incessantes, mes remarques et mes observations de tous les jours, parce qu'elles appartiennent à la République, qui est l'occupation constante de ma vie. Désirant vous associer à l'œuvre que je poursuis dans mon pays pour la République, j'ai tenu à vous appeler autour de moi pour vous parler à cœur ouvert et de mes pensées les plus intimes.

J'ai occupé le ministère de l'instruction publique deux fois, à sept années d'intervalle. Lors de mon passage à la rue de Grenelle, je n'avais eu le temps d'y faire que des études trop courtes. En effet, je ne suis resté que sept mois au pouvoir, et je ne sais même pas si, cette fois, j'y resterai aussi longtemps *(On rit)*, mais

mes idées se sont fixées, mes opinions se sont affermies, et c'est précisément de tout cela que je veux vous entretenir.

Depuis mon entrée dans la vie politique, j'ai toujours eu la plus haute idée du ministère de l'instruction publique dans une démocratie. A cet égard, je me suis expliqué publiquement, et si quelques-uns d'entre vous ont eu l'occasion de tenir entre les mains le petit livre auquel j'ai donné pour titre: *Au Ministère de l'Instruction publique*, et qui renferme le texte des discours et allocutions que j'ai prononcés pendant ma première administration, ceux-là peuvent déjà se rendre compte, en grande partie, de mes opinions sur ce point.

Je pense que le ministère de l'instruction publique, dans notre France républicaine comme dans toute démocratie, est le premier de tous les ministères en importance et en dignité. Cette opinion a été souvent exprimée aux États-Unis d'Amérique, notamment par Horace Mann, véritable homme d'État et grand éducateur. Je me permettrai de dire que j'ai donné la preuve, au mois de novembre dernier, de l'ardeur et de la sincérité de mes convictions à ce sujet, alors que, honoré de la confiance si bienveillante de M. le président de la République, et chargé par lui de constituer un cabinet, je me suis effacé, dans l'intérêt de la République, devant la personnalité éminente de M. le président du Conseil actuel, et que je lui ai demandé, pour toute récompense des efforts que j'avais pu faire pour dénouer la crise parlementaire, de me permettre de retourner au ministère de la rue de Grenelle, afin de reprendre la tâche que j'avais commencée sept ans auparavant dans l'intérêt de notre grande démocratie. (*Applaudissements.*)

En quittant le ministère de l'instruction publique, en décembre 1887, j'emportai de l'Université, des maîtres sûrs et dévoués qui la composent, de tous ceux qui, selon son esprit et d'après sa méthode, travaillent à l'instruction et à l'éducation de la jeunesse française, un sentiment profond de l'estime et du respect qui sont dus non seulement à leur personnes, mais surtout à leur profession si pénible et qui, par son élévation et sa noblesse, mérite d'être tant honorée par tous ceux qui comprennent le dévouement au bien public. En 1887, laissez-moi le proclamer hautement, j'ai déjà trouvé l'Université toute pénétrée des plus hautes et des plus larges idées, en ce qui touche l'éducation

nationale. Mesdames, Messieurs, je sais, pour l'avoir éprouvé, qu'on peut tout attendre de vous. A mon premier passage aux affaires, j'ai pu constater en mainte occasion que votre dévouement est à la hauteur de tous les devoirs. Eh bien! il m'est particulièrement agréable de vous le dire : Je vous ai retrouvés en 1893 comme vous étiez alors.

Je ne vous dissimulerai pas cependant que, depuis sept années, sous le régime de la liberté totale, sans limites, trop souvent sans règles, qui est notre régime politique et social d'aujourd'hui, je ne vous cacherai pas qu'il s'est produit, même dans ce corps universitaire si profondément respectable et animé d'intentions si pures et si droites — il s'est produit de certains changements, qui ne sont pas tous à votre avantage; on aperçoit de certaines fissures par lesquelles a pénétré, comme partout ailleurs dans notre société française, un certain esprit d'indiscipline qui aboutirait vite, si l'on n'y prenait garde, à la désorganisation. *(Mouvement.)*

Je ne voudrais rien exagérer, mais je vous dois avant tout la vérité et c'est même pour vous la faire entendre que je vous ai réunis. Ce n'est pas pour vous flatter ou vous séduire, ce n'est même pas pour vous attirer à moi et vous imposer mes opinions personnelles que je vous adresse ce discours : c'est pour vous révéler tout ce que je sens au fond de ma conscience, dussé-je vous signaler les imperfections et les défauts que les devoirs de ma charge m'ont obligé à découvrir. *(Profond mouvement.)*

Je dis donc que le nouveau régime de liberté universelle et totale auquel j'ai fait allusion tout à l'heure a eu pour effet de trop exalter les ambitions ou, si vous aimez mieux, les espérances de certains maîtres plus soucieux de leurs intérêts que de leurs devoirs.

De là une certaine rupture de l'équilibre général de l'Université tout entière. Le mal n'est encore ni étendu, ni profond, mais déjà nous n'avons plus, au même degré, cette unité morale qui m'avait si vivement frappé et rendu si heureux; et, au cours de cette période de sept années, il me semble que des idées mal conçues, mal formulées, mal comprises, ont pris possession d'un certain nombre d'esprits.

C'est là le mal dont nous souffrons et qu'il faut reconnaître, si

nous voulons y porter remède. Gardons-nous toutefois d'un désolant pessimisme. Il s'en faut de beaucoup que tout soit à reprendre et à condamner dans tout ce que nous faisons.

Ainsi, par exemple, dans l'enseignement supérieur, on voit mieux où nous tendons les uns et les autres, et le pays républicain se rend de mieux en mieux compte du caractère et de l'importance, des avantages et des bienfaits de cet enseignement dans une démocratie, qui ne peut vivre et prospérer que par l'énergie intellectuelle et morale de ses membres.

Pour prendre la plus ancienne et la première des Facultés de Poitiers, la Faculté de droit, nous pouvons constater qu'ici comme ailleurs, dans l'enseignement du droit, une transformation s'opère qui sera de jour en jour mieux comprise et mieux appréciée des étudiants et de leurs familles. Je ne parle pas seulement de cette véritable révolution dans les méthodes, qui a commencé de s'accomplir de mon temps et qui est déjà bien ancienne, puisqu'il y a plus de quarante ans que j'ai quitté les bancs de l'École de droit; cette révolution intellectuelle a eu pour objet et pour effet de substituer la méthode historique et philosophique à l'ancienne méthode des écoles d'autrefois, méthode purement dialectique et syllogistique, fondée seulement sur l'étude du texte de la loi littéralement interprété comme une sorte de dogme. Une telle méthode ne pouvait plus convenir à des étudiants animés d'un esprit vraiment libre, dans une société aussi vivante, aussi agissante que la démocratie moderne. Mais, comme je vous l'ai dit, je ne parle pas seulement de ce changement de méthode.

Je veux, d'ailleurs, ajouter que, peu à peu, l'enseignement du droit s'est élargi, parce que les maîtres qui le donnent ont compris la nécessité de le plier, de l'assouplir, de l'accommoder aux besoins nouveaux de notre société agricole, industrielle, commerçante.

Des chaires nouvelles ont été créées à Poitiers, comme dans un grand nombre de Facultés.

Toutes ces chaires ont pour objet de démontrer aux populations. qui l'ont trop longtemps ignoré, qu'il n'y a personne en France, et qu'il ne peut y avoir personne dans la République, qui soit aussi pénétré que l'Université et ses maîtres de la nécessité de mettre l'étude des lois à la portée des techniciens et des praticiens,

c'est-à-dire de ceux des Français qui sont appelés à gagner leur vie en défendant la fortune, la liberté, l'honneur et la vie des citoyens devant les tribunaux, comme à la portée de ceux qui auront pour devoir de rendre la justice en prononçant sur les contestations privées, ou qui se contenteront de dépouiller les affaires en préparant les éléments des jugements et des arrêts que les citoyens attendent de la magistrature.

C'est là une grande tâche certainement, et les anciennes Facultés de droit, celle de Poitiers comme les autres, ne s'y épargnaient pas. Mais il y a maintenant, pour satisfaire aux besoins si complexes de notre société contemporaine, toute une série de législations particulières, toutes spéciales, qui intéressent très vivement la démocratie dans ses affaires, dans ses industries, dans ses entreprises, et, par là, la science du droit, comme son enseignement, doit selon moi — c'est, d'ailleurs, l'opinion générale, et c'est, j'en suis sûr, celle des honorables et éminents professeurs de la Faculté aussi bien que des autres personnes qui m'écoutent, — devenir de plus en plus sociale.

« Le droit, c'est la vie », a-t-on dit magnifiquement : la vie se porte là ; le droit, l'enseignement du droit sont appelés à l'y suivre. Au reste, Messieurs, ce mot « sociale » ne doit pas nous effrayer ; nous devons nous y habituer, pour y habituer les autres.

J'ai, quant à moi, la conviction que si, à la suite de la Révolution de 1848, l'apparition du socialisme — j'étends un peu le mot, vous le voyez — a causé de vives terreurs, c'est parce que l'éducation publique, l'instruction privée n'avaient pas assez porté sur les études sociales.

D'ailleurs, en cette matière comme en toute autre, il convient de n'avoir pas peur des mots non plus que d'en être la dupe. Je redouterais beaucoup les enseignements d'un homme qui s'intitulerait professeur de socialisme, — d'abord le mot « socialisme », pris en lui-même, est mal fait et manque de précision, — et je craindrais fort que ce professeur d'une science qui n'est pas encore constituée ne tombât vite dans la déclamation.

Néanmoins, il y a dans l'étude des questions sociales l'application de l'intelligence à la solution de problèmes aussi graves que difficiles, comme les conflits entre le capital et le travail, comme l'amélioration du sort des prolétaires, comme la meilleure répar-

tition des charges publiques : toutes questions qui peuvent et doivent être traitées par une méthode de plus en plus rigoureuse et scientifique, et résolues à l'aide et par l'étude de plus en plus approfondie des sciences économiques et financières.

Cette étude se fait déjà, et déjà l'on commence à sentir son heureuse influence. Cette influence sera de jour en jour plus grande quand, dans nos Facultés de droit, nos jeunes gens trouveront devant eux des maîtres dont l'esprit sera tourné vers ces sujets nouveaux. Ce que vous avez enseigné jusqu'à présent, Messieurs les professeurs de droit, ce sont moins encore les principes sur lesquels repose la société que l'application de ces principes dans les lois positives : vous avez maintenant à vous élever plus haut et à creuser plus profond. La mission des professeurs, à tous les degrés, n'est pas seulement de former et de cultiver des esprits à l'état individuel, isolé, sporadique, si je puis ainsi dire, mais de former et de cultiver des hommes destinés à vivre en société. C'est surtout en vue de la constitution d'une société libre, égale et fraternelle que la démocratie et la République s'imposent tant de sacrifices d'argent, que nous trouvons encore trop faibles quand nous constatons les besoins d'un vaste enseignement national. Les familles vous confient des jeunes gens appelés à vivre un jour dans une société démocratique, et il importe qu'en sortant de vos mains, en quittant les écoles, ces jeunes gens aient sur les plus importants des problèmes des idées saines, justes, vérifiées, contrôlées, appuyées sur la raison et démontrées par les faits, ne fût-ce que pour les mettre en situation de réfuter les erreurs, de dissiper les préjugés, de redresser les opinions faussées par les utopistes et les déclamateurs. Nombre d'esprits dans nos classes ouvrières sont attirés et captivés par l'étude des questions sociales, et ces questions restent ignorées de ceux qui seront un jour avocats, magistrats, hommes d'affaires, administrateurs publics. J'appelle l'attention et la sollicitude de MM. les professeurs de droit sur cette lacune qui peut et doit être comblée.

Pour ce qui est de la médecine, j'ai déjà indiqué à MM. les professeurs, au cours de la trop courte visite que je leur ai faite, dans leur trop étroite école, quelles sont, à l'heure qu'il est, nos préoccupations. L'administration de l'instruction publique tient essentielle-

ment à ce que l'École de médecine de Poitiers puisse devenir le plus tôt possible une école de plein exercice, organisée et outillée de manière à retenir le plus longtemps et le plus grand nombre possible d'étudiants et de futurs docteurs. *(Vifs applaudissements.)*

Un pareil projet, qui n'a cependant rien de trop ambitieux, ne s'exécutera pas sans des sacrifices nouveaux et relativement considérables, sans que la ville de Poitiers s'impose toutes les obligations fixées par les lois, décrets et règlements; mais nous avons eu déjà tant de témoignages du bon vouloir de cette municipalité libérale et républicaine, qu'il nous est permis de penser qu'avant de nous demander de l'aider, elle commencera par s'aider elle-même. De notre côté, nous avons déjà donné à Poitiers comme à d'autres villes tant de gages certains, évidents, de nos résolutions en ce qui touche les écoles de médecine, que nous pouvons concevoir l'espérance qu'un accord fécond s'établira dans ce pays comme partout entre l'État et les villes intéressées.

Une question, très importante, se pose tout d'abord: celle de savoir si l'on pourra organiser à Poitiers une clinique servant de base à un enseignement médical vraiment complet, solide, étendu. Cette première question doit être résolue à tout prix. Et pourquoi? Parce que nous voulons, en vue d'une œuvre de décentralisation que nous croyons excellente, retenir à Poitiers, comme dans les autres écoles de plein exercice, le plus grand nombre des jeunes gens qui se destinent à la profession médicale. Or, nous ne parviendrons à les retenir qu'en leur offrant un enseignement sérieux et véritable. Donc, Messieurs, pas d'apparence, mais des réalités; pas d'étiquettes, mais des faits, et surtout plus de ces choses faites seulement pour les yeux et pour égarer les esprits dans les illusions: nous n'en voulons pas, ni les uns ni les autres. Nous savons bien que la science ne vit que de réalités et l'enseignement aussi. Nous avons donc à donner l'enseignement de la médecine dans des conditions sérieuses et vraiment scientifiques. Ce serait en vain que nous ouvririons les portes d'une maison portant à son fronton les mots: « École de médecine. » Il nous faut, pour avoir une école véritable, des collections, des laboratoires, des amphithéâtres de dissection, des lits d'hôpital, une clinique en un mot, pour que l'enseignement de la médecine soit, non seulement professionnel et pratique, mais avant tout scientifique, cet ensei-

gnement n'étant pas seulement destiné à former des praticiens, mais à élever incessamment le niveau de la science, pour élever les praticiens eux-mêmes.

Dans ces conditions, Messieurs les professeurs de l'École de médecine, vous devez vous préoccuper dès à présent de demander à vos concitoyens, à votre municipalité, le concours qui vous est nécessaire. Vous êtes à une époque où, par le cours des choses, vous êtes devenus les agents, les organes d'une transformation totale, complète dans l'enseignement de la médecine. Au commencement du dix-neuvième siècle, quand, après la Révolution, les écoles de médecine ont été ouvertes, ce fut le caractère de l'enseignement nouveau qu'il fit de la médecine, livrée jusqu'alors aux suggestions de l'empirisme, une science vraiment positive. En ce temps-là, les découvertes des sciences nouvelles et notamment de la chimie, les grands travaux de Bichat dans l'anatomie avaient classé définitivement la médecine parmi les sciences positives. Aujourd'hui, les grands travaux de Claude Bernard et les découvertes de Pasteur, dont vous avez été les témoins éblouis, et dont vous êtes les applicateurs persévérants, ces grands travaux, ces découvertes importantes font que, de l'état de science positive, la médecine doit passer désormais à l'état de science expérimentale. Mais, pour y arriver, il nous faut des écoles bien outillées, capables d'attirer et de retenir les élèves. J'entends par là qu'il sera bon pour nous, utile pour eux de pouvoir les entretenir de science technique et pratique pendant trois ou peut-être quatre ans, avant d'arriver au doctorat.

J'en viens à la Faculté des sciences, cette Faculté dont nous avons inauguré hier les trois instituts de physique, de chimie et de sciences naturelles. Il est déjà sensible que la Faculté des sciences de Poitiers est maintenant tournée vers ce que je me permets d'appeler l'orientation nouvelle de l'enseignement supérieur. La science envisagée dans ses applications pratiques accomplit de si étonnantes merveilles, qui tous les jours frappent si vivement l'imagination populaire, et, ce qui vaut infiniment mieux, qui modifient d'une manière si profonde la vie des individus comme celle de la société, que la démocratie se rend bien compte de ce que vaut, de ce que peut, de ce qu'est la science dans les temps modernes. Elle n'est plus une parure plus ou moins brillante, elle

elle n'est plus un ornement accessoire : elle est le fond même de la vie. La science, même la plus élevée, n'est plus envisagée commme le couronnement de certaines études faites par quelques privilegiés.

La science est le capital intellectuel des sociétés comme celui des individus, l'héritage sans cesse accumulé, toujours enrichi, des générations qui se succèdent. De plus, la science est partout, aux champs, dans l'atelier, sur les grands chemins, tout autant que dans les laboratoires, et il est nécessaire qu'elle soit partout, qu'elle se répande, qu'elle se popularise de plus en plus. Que de services la science est prête à rendre à l'agriculture, la première de nos industries ! Mais pourquoi parler seulement de l'agriculture, quand la science est également dévouée à toutes les autres industries, aux plus délicates comme aux plus puissantes ?

Ce sont là des idées dont certainement MM. les professeurs sont intimement pénétrés. Il leur reste à les faire pénétrer par leurs doctes leçons, par leurs expériences démonstratives, par les applications utiles des savantes théories, dans l'esprit général de la nation. C'est là leur devoir social.

Je passe à la Faculté des lettres. Tout d'abord, il est bien entendu pour nous tous que renoncer à la culture des lettres anciennes, — ce dont il faut nous garder comme du plus grand péril que puisse courir la haute culture intellectuelle et morale (*Vifs applaudissements*), — ce serait courir à une véritable abdication, ce serait préparer notre déchéance.

Cependant, il faut bien se persuader que l'enseignement des lettres ne peut plus se donner comme autrefois. Il convient, pour cet enseignement comme pour celui du droit, de l'assouplir, lui aussi, de lui enlever son ancienne rigueur dogmatique, de le façonner et de le rendre moins didactique, de l'animer d'un souffle plus moderne et plus vivifiant, de lui donner enfin le tour qui convient à une société aussi profondément démocratique que la nôtre.

On dira : « Qu'y a-t-il de commun entre la culture du grec et du latin et la démocratie ? » Je réponds qu'il existe entre la démocratie et les lettres des liens si multipliés, si nombreux, si subtils et si puissants, si bien cachés et si influents, qu'on finit par ne plus les apercevoir : c'est, si j'ose le dire, comme le fin

réseau des nerfs dans le corps humain. Ils nous étreignent, nous enserrent et nous enveloppent; nous ne sentons, nous ne vivons que par là. Non, Messieurs, la France ne serait plus ce qu'elle a été, elle ne continuerait pas à être ce qu'elle doit être, si elle cédait aux avis funestes qui lui conseillent de rompre les liens qui la rattachent à l'antiquité grecque et romaine, si elle cessait d'être la patrie des humanités. La France, vous le savez, Messieurs, car je l'ai appris à votre école, est l'héritière et la continuatrice de l'antique civilisation de la Grèce et de Rome. C'est à nous qu'il appartient de propager, de répandre les grandes idées mères de la philosophie, de la science et du droit. La primauté qui nous est échue de ce côté est pour nous comme un patrimoine inaliénable que nous ne devons pas laisser prescrire. Vous êtes trop attentifs, Messieurs, à tout ce qui se passe autour de vous pour ne pas voir qu'au moment même où chez nous on croit démocratiser l'enseignement secondaire, en lui donnant un caractère exclusivement moderne, nos voisins, nos émules, nos rivaux s'efforcent de rendre à l'ancien enseignement classique l'influence qu'un instant il a été menacé de perdre. Ne nous laissons pas devancer, Messieurs, et persévérons dans l'application de nos anciennes idées à cet égard. *(Assentiment général et applaudissements.)*

Messieurs, on s'est beaucoup plaint de l'abus qu'on a pu faire des lettres antiques. Un poète s'est même écrié :

Qui nous délivrera des Grecs et des Romains?

Messieurs, ce n'est pas moi. *(Nouveaux applaudissements.)* Une telle délivrance, si c'en est une, n'est pas en mon pouvoir; elle est encore moins dans mes intentions et dans mes vues. C'est en effet ma conviction profonde et c'est la plus chère de toutes mes idées, que tout ce que nous sommes, nous Français, au point de vue esthétique et moral, nous le devons à la civilisation antique, modifiée, agrandie souvent et quelquefois altérée, par l'influence chrétienne. Messieurs, pourquoi ne pas le dire? Nous sommes arrivés à un tournant de la civilisation, tout l'indique; et je suis loin de résister à la nécessité qui s'impose à nous tous de nous engager dans des voies nouvelles. Toutefois, je ne crois pas qu'il soit sage, ni surtout qu'il soit possible de rompre brusquement avec toutes nos traditions.

Vous savez mieux que personne, Messieurs, que les idées, même celles qui perdent de leur autorité, ne se modifient point par voie de révolution violente. Vous savez qu'elles évoluent lentement, tout doucement, souvent d'une façon presque insensible. Leur marche peut subir tantôt de véritables temps d'arrêt, tantôt un cours plus précipité; mais cette marche procède toujours par une évolution qui suit le cours du temps. Il résulte de là que les diverses époques de la vie d'un peuple sont liées les unes aux autres, qu'elles se pénètrent mutuellement et qu'il est, dans la plupart des cas, impossible à un peuple de rompre avec ses traditions. Il n'en est pas moins nécessaire que notre nation comprenne qu'au moment où nous sommes, le monde entre dans une ère nouvelle. Nous sommes, je le répète, à un tournant de la grande route où marche l'esprit humain à la conquête de la justice et de la vérité. *(Profond mouvement.)*

C'est cette conviction, Messieurs, qui m'a fait prononcer récemment un mot que je suis bien loin de désavouer et que je reprends et confirme hautement devant vous. Je pense que cette société de l'avenir doit être animée d'un esprit nouveau. *(Vive approbation et applaudissements.)* Certes, Messieurs, ce n'est pas pour me défendre, ni moi, ni la parole que j'ai dite et dont le retentissement dure encore, que j'ouvre ici cette parenthèse. On a prétendu que, sans le vouloir, sans même le savoir, j'avais pu, en parlant de l'esprit nouveau, me laisser aller à un mouvement de réaction. Pour parler ainsi de moi, il faut ne point me connaître. On a même été jusqu'à me traiter de clérical. *(Rires.)* Messieurs, je ne puis m'empêcher de sourire, quand j'entends cette épithète si malsonnante appliquée à un homme qui a consacré sa vie à servir la cause de la raison et de la philosophie et qui a donné des témoignages nombreux de son culte pour elles. Je dirai seulement que cette inepte accusation prouve jusqu'à l'évidence que ceux qui la portent n'ont fait pour eux-mêmes aucun progrès, et que ce sont des esprits routiniers qui s'attardent dans des conceptions étroites et stériles. Ce sont des hommes du passé et non des hommes de l'avenir. Ils ne voient rien, ne comprennent rien à ce qui se passe. Autrement, comment pourraient-ils, comment oseraient-ils accuser de réaction et de cléricalisme l'homme qui parle d'un esprit nouveau à une société qui est là, sous nos yeux,

dans l'attente et toute en voie de transformation? *(Marques nouvelles d'approbation.)*

Cet esprit nouveau, Messieurs, je l'ai dit et je le répète, c'est l'esprit de liberté. Tel n'est pas l'esprit du passé, lui qui a tant redouté la liberté, qui en a paralysé l'essor et qui, ne pouvant la tuer, l'a du moins enchaînée et comprimée autant que les temps et les progrès de la raison publique le lui ont permis. L'esprit nouveau se tourne passionnément vers l'étude des questions sociales. Il tend de plus en plus à l'élévation de la démocratie par une éducation qui lui soit appropriée. N'en déplaise à ceux qui m'ont accusé de réaction, tout cela est tout à fait nouveau, trop nouveau, hélas! puisque tout ou presque tout est à faire dans cette voie. Mais tout cela ne peut pas se faire avec les méthodes anciennes. Il faut les renouveler en politique comme ailleurs, et c'est ce que j'ai dit. Si c'est un crime et même un grand crime que d'avoir tenu un pareil langage à son pays, à son parti, ce crime, je l'ai commis; je m'en accuse. Mais heureusement je sais devant qui je parle, et ce n'est pas ici que l'on me reprochera, comme on l'a fait ailleurs, la sincérité de ma confession. *(Vif applaudissements.)*

Vous surprendrai-je, Messieurs, en vous disant que l'instruction secondaire est surtout celle qui me préoccupe. La République a beaucoup fait pour l'enseignement primaire et pour l'enseignement supérieur. Il semble que la réforme de l'enseignement secondaire soit restée à peu près stationnaire. Des tentatives ont été faites et des expériences instituées : elles se poursuivent sous nos yeux de plus en plus attentifs, mais pas encore tout à fait éclairés. Je fais allusion, vous le comprenez, à la création de l'enseignement qu'on appelle « classique moderne ». J'ai eu l'occasion de déclarer, en arrivant rue de Grenelle, et je répète volontiers ici, que je n'y suis pas venu pour tout bouleverser, pour tout détruire. Ce n'est pas ma méthode, ce n'est pas ma manière de concevoir le vrai, le sérieux progrès. Cette expérience que l'on a instituée, il convient de la laisser continuer. Les essais sont commencés, attendons leurs résultats; ensuite nous nous prononcerons. Ayant été élevé à l'école de l'antiquité, ayant fait des humanités grecques et latines, il me sera toujours difficile, je

l'avoue, de reconnaître à l'enseignement moderne la même valeur éducatrice qu'aux études classiques, à moins qu'on ne transforme l'enseignement, à moins, par exemple, qu'un éducateur de premier ordre ne tire des grands écrivains modernes, à commencer par les nôtres, cet enchaînement d'idées générales, cet ensemble de maximes morales, de règles de conduite, de principes d'esthétique que nous a fournis jusqu'à présent l'étude de l'antiquité et qui concourent à former l'honnête homme d'abord, à perpétuer ensuite la civilisation.

Messieurs, si je vous parle de morale et d'esthétique, c'est que, selon moi, quand on veut considérer de haut la mission des hommes qui consacrent leur vie à l'éducation de la jeunesse, non seulement en France, mais en Europe, on ne tarde pas à voir qu'ils ont en effet pour tâche éminente de continuer la civilisation. Or, une nation, pas plus qu'un homme, ne peut vivre sans principes de morale pour régler et pour discipliner son âme, de même qu'elle ne peut vivre sans idées esthétiques, sans ces idées supérieures de grâce et de beauté qui ennoblissent la vie, font ses joies les plus pures et consolent de ses déboires et de ses tristesses. Il faut de toute nécessité à la démocratie moderne une morale et une esthétique. C'est à les lui donner que consiste avant tout notre mission, Messieurs.

Aussi, quand je pense à la grandeur, à la noblesse de cette mission, quand je me représente les difficultés et les responsabilités qui en découlent pour vous, quand je me mets en face de ce que vous avez à faire pour la société, pour les familles, pour les individus, je me sens tout effrayé, permettez-moi de vous le dire, et je m'attache à vous plus étroitement encore. Je me dis que ceux d'entre vous qui ont à un degré même faible le sentiment d'une pareille tâche à remplir dans le monde doivent se sentir préservés des dangers qui peuvent les assaillir dans notre époque troublée.

Que peut-on vous proposer qui soit au-dessus d'un tel rôle?

Messieurs, je ne voudrais ni vous flatter, ni vous exalter; je redouterais trop d'enfler l'orgueil si naturel que l'on doit éprouver d'avoir embrassé et de remplir les devoirs d'un tel état. Comment ne pas voir et surtout comment ne pas dire que votre profession même vous place en dehors et au-dessus de nos querelles, dans une région supérieure où il faut vous maintenir? Oui, Messieurs,

il est nécessaire qu'à votre seul aspect les hommes, les femmes, les enfants qui vous entourent se fassent l'idée la plus haute de vos personnes, de votre savoir, de votre mérite, de vos vertus, parmi lesquelles je mets au premier rang la modestie. Ah! je sais bien que vous n'avez ni le privilège, ni la servitude de porter un costume particulier et sévère, qui vous distingue du reste de la société. Si vous avez les mêmes droits, vous avez les mêmes devoirs que vos concitoyens; vous êtes des pères, des mères de famille; vous avez des intérêts temporels, des préoccupations qui vous sont communes avec tous ceux qui vous entourent; vous vivez de la vie commune de la famille, de la cité, de la patrie. Tout cela peut, dans une certaine mesure, vous donner à penser que les maîtres laïques de la jeunesse ne sont plus en droit de prétendre aux yeux du monde à cette situation enviable, privilégiée, qui a été pendant longtemps celle des éducateurs de l'ancien temps. J'oserai cependant vous demander de faire quelque effort pour vous élever à cette idée; et c'est même en vue de déterminer cet effort que j'ai touché à ce point délicat et que je vous adresse ces paroles. Vous êtes dans la société, mais vous devez savoir et ne jamais oublier que vous y tenez une place comme vous y jouez un rôle tout à fait à part. Vous êtes dans la société non seulement pour instruire les enfants, mais pour donner à tous le bon exemple, afin que vous puissiez traverser la vie entourés de respect, de sympathie, sans cesser de mériter la confiance et la reconnaissance. Tout en restant mêlés à l'existence commune, il importe cependant qu'on vous distingue entre tous par le caractère même de votre état. Vous devez être les hommes des idées larges et supérieures, des études et des opinions désintéressées. Par votre dévouement à l'enfance et à la jeunesse, par votre application à vos devoirs, il est nécessaire que vous inspiriez à tous ceux qui vous approchent, aux pères comme aux fils, cette vénération encore plus sympathique et confiante que respectueuse, qui s'est attachée de tout temps à ceux qui vivent pour autrui. Vivre pour autrui : telle est, Messieurs, la doctrine nouvelle. *(Applaudissements.)* Oh! ce serait la fin de l'égoïsme, la pire de nos passions. Vivre pour autrui! ce serait la vraie transformation du monde moral. *(Nouveaux applaudissements.)*

C'est ainsi que votre mission est non seulement intellectuelle et

pédagogique, mais surtout morale et sociale. Il ne faudrait pas me presser beaucoup pour me faire dire que c'est une mission religieuse. Si je ne le dis pas, je le pense, et chacune de mes paroles doit vous l'apprendre. C'est, Messieurs, que je suis un homme de foi; oui, je suis un homme qui croit d'une foi profonde à l'avenir de la patrie républicaine, à l'avenir de la France libératrice de l'esprit humain. Depuis que j'ai l'âge de raison, je travaille de toutes mes forces à préparer cet avenir; je m'y suis dévoué, et ce que je vous demande, c'est de vous y dévouer vous-mêmes. *(Mouvement prolongé.)*

C'est, à mon jugement, la raison supérieure pour laquelle l'enseignement secondaire doit de plus en plus se pénétrer d'idées générales, car l'enseignement secondaire a spécialement pour objet d'élever les intelligences et les cœurs de ceux qui seront un jour à la tête de la démocratie en France. On n'a pas assez observé que c'est le mouvement même, que c'est le perpétuel désir d'ascension de la démocratie, — et c'est là son honneur, — qui ramène dans les lycées et collèges des générations de jeunes écoliers de plus en plus recrutés dans les familles du peuple. Si, pour prendre un exemple, vous m'autorisiez — bien que rien ne soit plus déplaisant que de parler de soi — à me demander d'où je suis parti depuis les jours de mon enfance pour être monté où je suis aujourd'hui, je vous répondrai que je suis né dans les rangs les plus humbles de la démocratie, au fond de la boutique de petits commerçants d'une petite ville, d'un père et d'une mère qui gagnaient leur pain et celui de leurs enfants au jour le jour, et qui cependant, dès le premier jour de leur union, n'ont pas eu d'autre pensée, d'autre ambition, que de faire que ces enfants arrivassent à une situation sociale meilleure et plus élevée que celle qui leur avait été assignée par le sort. C'est pour cela qu'ils ont travaillé, c'est pour cela qu'ils ont fait des sacrifices incessants, c'est pour nous aider, mon frère et moi, à gravir, par une éducation supérieure, les échelons successifs de la société. Encore une fois, Messieurs, ne dédaignez pas, ne critiquez pas, comme on le fait trop souvent, cette ambition des familles qui aboutit à faire soit des parvenus, soit même des déclassés. Comprenez-la bien dans ses origines et dans ses développements, dans ses mobiles et dans son but, et vous verrez qu'il n'y a rien de plus

respectable ni de plus touchant. En tout cas, c'est l'essence même de la démocratie. C'est son honneur et sa force; c'est le principe de son activité, et, par conséquent, c'est le principe de tout progrès social, de toute civilisation. *(Applaudissements et bravos.)*

On ne maintiendra ce principe fécond et noble qu'en pénétrant de plus en plus les jeunes gens qui, appartenant à la démocratie, viennent dans nos établissements d'enseignement secondaire, de cette idée profondément vraie que les lycées et les collèges n'ont pas précisément pour objet de donner une instruction pratique et utilitaire, et que ce l'on y vient apprendre avant tout et par-dessus tout, c'est à s'élever à la dignité d'homme libre, éclairé, juste, ennemi de l'arbitraire, sympathique à la souffrance. Pour faire un tel homme, il faut avant tout inculquer à l'écolier des idées générales, ouvrir son cœur en même temps que son intelligence, lui apprendre à s'émouvoir en même temps qu'à réfléchir, mettre en exercice toutes ses facultés, en développant son activité, sa liberté sous toutes les formes. La liberté, j'y reviens, Messieurs: c'est le principe de l'éducation qui convient aux fils de notre démocratie. Dans notre vie moderne, nous ne devons plus agir pour obéir aux injonctions d'un dominateur quelconque, puisque nous sommes devenus nos maîtres. Notre destinée n'est pas tracée d'avance, et c'est nous qui devons faire notre vie; et cette vie, dans tous ses actes, c'est de notre responsabilité qu'elle doit relever. Il suit de là que nos devoirs se sont étendus avec nos droits; que nous sommes tenus, puisque nous sommes nous-mêmes nos propres maîtres, d'exercer sur nous-mêmes une continuelle surveillance. Chacun des Français est devenu membre du corps souverain de la République: c'est un grand honneur, mais nous devons à la République de la préserver de tout ce qui pourrait égarer, corrompre ou violenter ce corps souverain, si nous voulons garder cette possession de la France par elle-même qui a été si difficile à conquérir. *(Profond mouvement.)*

Ce serait, en effet, la plus dangereuse comme la plus coupable des erreurs de croire que nous avons fondé la République pour faire de la France une nation d'hommes ingouvernables, de citoyens indisciplinés, ayant perdu toute notion du respect qui est dû à la vérité, à la justice, aux principes de morale individuelle et sociale sans lesquels nulle société ne saurait vivre. Sous

la République comme sous tout autre gouvernement, l'homme et le citoyen sont soumis aux lois communes à toute civilisation. Mais, dans toute société, il n'y a pas que de bons citoyens, il y en a de mauvais; il y a des coupables d'intention et de fait, et surtout il y a malheureusement des fous libres et lucides que certaines théories absurdes et fausses exaltent et poussent à la pratique du crime. Ces insensés, qui quelquefois deviennent si dangereux, se figurent que les hommes peuvent et doivent être lâchés à travers le monde sans frein ni règle, comme des bêtes féroces. On appelle ce beau régime l'anarchie. Ce serait tout simplement le retour à la sauvagerie primitive; ce serait pis, ce serait soumettre l'humanité à un état qui n'a jamais existé, fort heureusement; car, s'il eût existé jamais, la civilisation n'aurait pu en sortir. Ce qui est vrai, c'est qu'aussitôt que les hommes se sont trouvés réunis en société, il ne s'est plus trouvé personne pour se croire et se dire affranchi de toute règle et de toute loi. La nature elle-même nous impose son joug; à plus forte raison, la société le fait-elle dans l'intérêt commun. La soumission aux lois est le vrai fondement de toute société libre. Certes, cette soumission, dans l'état civilisé, ne doit pas être aveugle, mais raisonnée et volontaire. Souvenons-nous de ce grand précepte de conduite : la soumission, c'est le commencement de la perfection. *(Assentissement général et applaudissements.)*

Vous voyez par là, Messieurs, combien il est nécessaire de faire pénétrer de plus en plus la philosophie dans l'enseignement secondaire. A ce propos, vous avez sans doute entendu parler de certaines polémiques récemment instituées autour de la question, souvent agitée d'ailleurs, de la suppression dans les lycées et collèges de la classe de philosophie considérée jusqu'à présent comme le couronnement des études classiques. Je tiens à vous dire que, de même que ce n'est pas moi qui vous délivrerai des Grecs et des Romains, ce n'est pas moi qui dispenserai jamais les élèves de nos lycées de faire leur année de philosophie pour terminer plus tôt leurs classes. Jamais, tant que je pourrai parler à mon pays, je ne laisserai découronner nos études par la suppression de la classe de philosophie. Ce serait revenir à cette époque de réaction funeste où, sous prétexte que la philosophie devait être apprise dans l'enseignement supérieur, on ne l'enseignait

plus dans les lycées. A cette date néfaste de la bifurcation, après le coup d'État de 1851, l'effort des adversaires de l'enseignement public a tendu visiblement à proscrire la philosophie. On ne voulait même plus en entendre parler; on se contentait de quelques notions de logique : la logique, étude excellente et profitable, quand on la maintient dans ses limites, mais étude périlleuse, quand on en fait abus, ce qui est malheureusement trop facile avec la pente de notre esprit national; la logique, vin pur sous l'influence duquel ne tardent pas à chanceler les esprits faibles, quand il leur est servi trop pur. « Jamais on ne fera assez de logique », disaient les bons apôtres du syllogisme et de la méthode déductive, et l'on parlait ainsi pour supprimer l'enseignement de la philosophie. Mais nous, qui nous rattachons aux principes et aux méthodes de la science moderne, nous ne sommes pas de l'école de la logique abstraite qui jongle avec les idées, sans tenir compte des faits. *(Applaudissements.)*

Maintenant, je m'adresse à vous, Messieurs les instituteurs. Je vous prie, comme je vous l'ai dit dans notre première entrevue, de ne point douter de la tendresse profonde que je porte à votre dure et noble profession. J'ose dire que nul plus que moi n'a réfléchi avec plus de sympathie sur les conditions pénibles de votre labeur quotidien. Nul plus que moi ne vous est dévoué et ne sait combien vous avez besoin d'être soutenus, aidés dans la carrière où votre vocation comme les nécessités de l'enseignement public vous retiennent.

Ce n'est qu'après un siècle d'efforts, de travaux, de polémiques dans la presse, de luttes à la tribune, que nous sommes parvenus à faire reposer l'enseignement primaire sur les trois termes de la formule longtemps contestée : gratuité, obligation, laïcité. Vous savez que tous mes collègues du Parlement, ceux de la Chambre comme ceux du Sénat, que tous ceux des Français qui s'occupent des affaires publiques répètent incessamment que nos lois scolaires sont les lois primordiales, fondamentales de la République. Rien n'est plus vrai. C'est avec raison que l'on fait reposer sur les principes de l'enseignement primaire donné à notre démocratie les vraies assises de notre société républicaine. Je vais plus loin. De même que le suffrage universel, proclamé par la République

de 1848, n'a pas cessé, pendant longtemps, d'être le point de mire de ceux qui rêvaient et qui rêvent encore la restauration du principe monarchique, de même aujourd'hui les adversaires des institutions républicaines ne se lasseront pas de diriger leurs efforts contre l'éducation populaire : c'est là le terrain qu'ils ont choisi pour lutter, pour résister au courant qui les entraîne. A cela rien d'étonnant; l'instruction universelle n'est-elle pas le corollaire nécessaire du suffrage universel ? Aussi, Messieurs, c'est à l'adhésion plus ou moins sincère à la triple formule qu'on reconnaît les amis plus ou moins sincères de la démocratie républicaine : c'est la vraie pierre de touche. *(Vifs applaudissements.)*

Nous, républicains, nous aurons à nous en tenir à cette formule, car c'est pour la République la question supérieure et dominante.

Le nouveau régime scolaire n'existe que depuis 1886 ; mais qu'est-ce que huit ans dans la vie d'une nation ? C'est à peine une minute, et ce n'est pas en une minute qu'une nation de 36 millions d'âmes, que notre vieux pays, longtemps soumis à la glorieuse monarchie de quatorze siècles, peut se transformer en une société de liberté, de justice et de lumière comme doit être la République.

Nous verrons donc les principes de nos lois scolaires incessamment battus en brèche, mais je ne les crois pas en péril sérieux. D'ailleurs, on trouvera les républicains toujours prêts à les défendre. Toutefois, nous les défendrions mal, si nous n'étions pas capables d'exercer, même et surtout en cette matière, toute la liberté de notre esprit, si nous ne consentions pas, sous le prétexte que nous sommes dans le droit et la vérité, à nous rendre compte des imperfections de notre enseignement primaire. Ce n'est pas parce que nous aurons décrété la triple formule que nous aurons institué la pédagogie qui nous est nécessaire dans nos écoles. Il faut défendre la formule, mais il faut surtout la bien comprendre, afin d'en étendre la portée.

Au point de vue de l'application actuelle de la loi, sachons d'abord reconnaître que l'état économique de notre pays, avec nos mœurs familiales et les conditions domestiques où nous sommes, ne nous a pas encore permis de lui donner toute l'étendue comme toute la rigueur que les principes comportent. Nos écoles sont

fréquentées par des enfants que leurs familles en arrachent dès qu'elles le peuvent. La limite de l'âge auquel un jeune écolier pouvait se présenter au certificat d'études avait été primitivement fixée à douze ans; cette limite a été abaissée à onze ans. A partir de cet âge, nous perdons de vue des enfants auxquels nous n'avons pas eu le temps d'apprendre grand'chose, et que deviennent-ils jusqu'à ce qu'ils entrent dans cette autre école si différente des nôtres, jusqu'à ce qu'ils soient appelés au service militaire? Grave et poignante question. Je n'ai garde d'oublier que, par leur zèle pour l'instruction générale et par leur dévouement à la jeunesse du pays, les instituteurs ont fait et sur bien des points continuent à faire les plus louables efforts pour corriger ce qu'il y a de défectueux dans nos mœurs scolaires, en retenant dans des cours spéciaux l'élite de ces enfants trop tôt arrachés à leurs soins. Soyez remerciés, Messieurs, pour ce surcroît de travail que vous vous imposez; mais ce n'est pas assez de votre initiative. Peut-on attendre du législateur que cette lacune soit un jour comblée? On en peut douter, parce que, comme je viens de le dire, les conditions économiques de notre société et la nécessité pour l'enfant d'ajouter sa part au pain quotidien dont se nourrit la famille, sont autant d'obstacles à la continuation de ses études, et des obstacles presque invincibles. Messieurs, à bien voir les choses, à en juger par tout ce qui se passe autour de nous dans l'ordre économique, notre société française ne va pas vers un accroissement de richesse des individus comparable à celui dont nous avons été les témoins depuis plus d'un demi-siècle, et l'on peut dire que le vingtième siècle, sans tomber dans le socialisme, verra s'opérer une certaine égalisation des fortunes qui tendra plutôt à les réduire qu'à les accroître. Sans doute, les petites fortunes s'élèveront, tandis que les grandes diminueront, et cette égalisation progressive servira, nous en avons l'espoir, à rapprocher les uns des autres tous les membres de la société, surtout si nous savons les pénétrer de l'esprit de concorde et les convaincre des nécessités de la paix sociale. Une autre idée s'emparera de plus en plus des esprits: c'est que le travail est désormais la grande loi des sociétés comme il est déjà celle des individus; à cet égard, de plus en plus nous verrons la vieille Europe se rapprocher de la jeune Amérique, où c'est la condition à peu près générale que chacun

n'y vit que de ce qu'il gagne et où la principale des forces sociales réside dans l'énergie et l'activité individuelles.

Le monde marche vers cet état nouveau des conditions privées, et il faut y préparer les Français de l'avenir. Il est donc certain qu'à un moment donné peut-être sera-t-il possible de prolonger les études primaires, mais, dès à présent, donnons-leur le caractère et l'importance que nous devons leur accorder. Recherchons les meilleures méthodes pour bien employer le temps si court dont nous avons à disposer. Que ces méthodes nous deviennent familières, Messieurs : la pédagogie, qui n'a été longtemps qu'un art, tend à devenir une science, et le vrai maître sera de plus en plus celui qui n'ignorera rien de toutes les observations faites dans l'art et la science d'instruire par les personnes vraiment compétentes. Déjà les moyens d'instruction ne vous font point défaut. Il y en a peut-être trop, si j'ose le dire, car, parmi ces moyens d'instruction, s'il en est de bons, de très bons même, il en est aussi de mauvais, et ces derniers ne sont peut-être pas les moins nombreux.

C'est ainsi qu'il s'est fondé une foule de journaux pédagogiques qui sollicitent et quelquefois retiennent trop longtemps votre attention. Je suis loin de médire de la presse et de ses bienfaits; je dois à la presse tout ce que je suis. Comme vous, je lis ces journaux, avec une attention passionnée et souvent inquiète. Quand je ne peux pas les lire moi-même, je me fais rendre compte de ce qu'ils contiennent. Eh bien, je remarque souvent trop de subtilités dans les questions soumises à votre examen et à votre jugement; j'y trouve trop d'applications de détail et pas assez de vues d'ensemble. Il y manque surtout cette philosophie des devoirs de votre état qui devrait être pour vous la nourriture quotidienne de vos esprits; car vous aussi, Messieurs les instituteurs, et, si vous me le permettez, je dirai vous moins que personne, vous ne pouvez pas, vous ne devez pas vous passer d'idées générales; vous aussi vous devez consacrer le temps qui vous reste, en dehors de vos classes, à des études purement désintéressées, à des études faites en dehors et au-dessus de vos préoccupations professionnelles.

Un homme, quel qu'il soit, ne vaut que par cette culture vraiment libérale; à plus forte raison, un maître digne de ce nom,

un maître ne vaut que par les idées sur lesquelles son esprit a réfléchi incessamment. C'est là ce qui constitue sa vraie valeur éducatrice, et c'est munis de toutes les forces que l'on puise dans le savoir et la méditation que vous devez apparaître à vos élèves comme à vos concitoyens.

D'ailleurs, certains de ces journaux ne laissent pas d'être quelquefois un danger. Sous prétexte de défendre vos intérêts matériels, trop souvent ils vous poussent à demander au gouvernement de la République des améliorations dans votre condition actuelle. La République ne vous a pas ménagé ses sympathies, et vous avez reçu d'elle des témoignages éclatants de la faveur dont elle vous couvre. Elle s'est imposé pour vous de grands sacrifices; elle n'a pas renoncé à son projet d'en faire encore.

Ces journaux n'en continuent pas moins à développer en vous des sentiments d'impatience d'un bénéfice immédiat, et cependant, sachez-le bien, votre profession ne devra jamais cesser d'être la plus désintéressée de toutes. Après votre dévouement à l'enfance, c'est là votre titre de noblesse plébéienne. C'est un sacrifice pénible que je parais vous demander en ce moment: n'oubliez jamais que, si, dans le peuple, on s'apercevait qu'au lieu d'être des hommes de science et de devoir, vous n'êtes que des hommes de lucre, vous provoqueriez immédiatement les railleries et la défiance, et la faveur publique ne tarderait pas à vous abandonner. Or, cette faveur publique, il est de toute nécessité que vous la gardiez comme un trésor précieux, afin d'être dans vos communes, parmi vos concitoyens, les hommes les plus écoutés comme étant les plus instruits, les conseillers les plus recherchés, comme étant les plus désintéressés et les plus sages.

Votre conduite doit être pour tous un exemple perpétuel. Il faut que, par l'élévation de vos sentiments, par la prudence de vos paroles et la dignité de votre conduite, vous sachiez avant toutes choses mériter la confiance et l'affection. Vous n'atteindrez à ce but qu'en restant des hommes de sacrifice et de vertu, d'une abnégation reconnue, d'un dévouement éprouvé. En un mot, vous aussi, Messieurs les instituteurs, sachez vivre pour autrui, avant de vivre pour vous-mêmes. *(Vifs applaudissements.)*

Oh! je sais bien que c'est beaucoup demander. Mais si je vous parle de ces grands devoirs, c'est parce que je vous aime et que je

ne voudrais voir, dans notre démocratie, personne au-dessus de vous. En m'exprimant ainsi, ce ne sont pas des ordres que je vous donne, ce sont des conseils affectueux que je vous apporte. *(Nouveaux applaudissements.)*

Encore un mot sur ce sujet. On s'adresse souvent à vous dans ces journaux pour vous dire que rien ne va bien. On s'efforce trop souvent de vous rendre mécontents ou pessimistes. Ces journaux abondent en conseils qui pourraient vous gâter. Tenez-vous en garde contre ces excitations qui trop souvent se présentent sous la forme perfide de la flatterie.

Messieurs, ceux qui, comme moi, ont vécu en 1850, — j'étais bien jeune, mais, déjà mêlé aux luttes du parti républicain, j'entendais les paroles, je suivais les actes d'hommes plus âgés et plus expérimentés, qui luttaient contre la réaction menaçante, — les hommes de ce temps-là ne se souviennent pas d'avoir assisté à un déchaînement pareil à celui qui se produisit contre le corps entier des instituteurs. On les représentait comme de véritables ennemis de la paix publique, cherchant à troubler la société par leur ambition, professant les pires doctrines, semant la discorde et la haine. On cherchait surtout à les rabaisser dans l'estime publique; on les couvrait de mensonges pour mieux les flétrir. Je ne crois pas que jamais notre enseignement public ait traversé une crise plus pénible, plus cruelle. C'étaient des temps affreux dont j'écarte le souvenir en frissonnant.

Aujourd'hui vous n'êtes plus menacés par une réaction aussi violente parce que, sans penser que vos ennemis aient cessé de vous haïr, je ne les juge plus assez puissants pour vous faire autant de mal, quand même ils auraient les moyens de s'abandonner à toutes leurs passions. Mais prenez garde! La haine emploie tous les moyens pour arriver à son but. Elle est habile à cacher son jeu. Elle sait prendre tous les masques. Quand elle ne peut agir par la violence, elle procède par la ruse et l'hypocrisie. Tenez-vous en défiance contre certaines flatteries, contre certaines séductions qui s'adressent à vous sous l'apparence de conseils profitables, Prenez garde à vos éternels ennemis. Veillez, veillez sans cesse! Veillez, grand mot, vertu plus grande encore, qui doit être la règle de tout homme prudent et sage. Personne de nous ne marche dans la vie qu'entouré d'embûches et à travers mille pièges.

Sachez ne donner votre conscience qu'à bon escient. Observez-vous et contenez-vous, afin de conserver le sentiment de votre liberté; surtout, observez bien, sans vous laisser prendre à leurs discours, ces courtisans de la popularité qui se font prometteurs à outrance, sans pouvoir rien tenir de ce qu'ils promettent; ne vous livrez pas à ces charlatans de vérité et de justice sociale, trop souvent ce ne sont que des trompeurs qui espèrent trouver en vous des dupes faciles à entraîner; soyez attentifs aux actes encore plus qu'aux paroles de cette espèce dangereuse d'hommes qui ne s'adressent au suffrage universel que pour s'en servir, et souvenez-vous que les flatteurs de la démocratie sont aussi perfides et encore plus funestes que les flatteurs des rois.

Aimez qu'on vous conseille et non pas qu'on vous loue.

Cette règle n'est pas seulement applicable aux œuvres de l'esprit, elle l'est plus encore aux actes de la vie publique.

Accueillez avec le respect qu'ils méritent ceux qui vous apportent des leçons et non pas des compliments. Écartez, repoussez impitoyablement ceux qui, toujours empressés à vous parler de vos droits, ne vous parlent jamais de vos devoirs. Enfin, donnez avant tout votre confiance à ceux qui sont placés au-dessus de vous dans la hiérarchie universitaire. Vos chefs et vos supérieurs ne sont, ne peuvent pas être vos ennemis. Ils ne sont que vos aînés dans la grande famille dont vous faites partie, et ils vous doivent sympathie, assistance et protection. *(Mouvement.)*

J'ai tenu à vous réunir ici, Messieurs, vous tous qui appartenez aux trois ordres de l'enseignement public, afin que vous vous sentiez unis par les liens de respect, d'estime et d'affection qui doivent vous rattacher les uns aux autres. Je disais hier que le devoir de la science est de se répandre partout du faîte à la base de la société. La science éclaire toutes les intelligences, à des degrés divers, mais elle ne cesse pas d'être une dans son esprit, dans ses applications. Vous tous qui, des plus humbles jusqu'aux plus élevés, êtes des hommes de science, vivez donc beaucoup les uns avec les autres, vivez de cette vie commune qui naît du devoir commun, le plus que vous pouvez, et pénétrez-vous réciproquement de l'esprit d'union et d'unité.

Votre mission, à tous les degrés, est une mission de paix sociale et de réconciliation nationale. Pour travailler à ces deux grandes œuvres, la réconciliation de tous les Français et la diffusion des sentiments de concorde et de fraternité qui doivent animer tous les membres d'une grande démocratie, vous avez à votre portée la science et la liberté. Usez-en comme de toutes choses, avec autant de fermeté que de modération. N'exagérez rien et ne vous surmenez pas. Rien ne se fait d'utile en ce monde qu'avec le temps et la patience. N'est-il pas vrai que, pour agir sur les hommes, il faut commencer par les convaincre? Si cela est vrai, est-ce que jamais un écervelé, un énergumène, un cerveau fumeux, un esprit excité et mal fait produira la même impression, la même influence, jouira de la même autorité qu'un esprit posé et orné, calme et réfléchi, au service d'une juste cause?

Dans ces conditions, tournant les yeux vers l'avenir, et préoccupés de plus en plus de la haute et lourde responsabilité qui naît pour nous des devoirs que la démocratie républicaine nous impose, n'oublions pas que nous sommes préposés à l'éducation d'une société de travailleurs qui n'ont plus au-dessus d'eux que la loi pour les contenir, les discipliner, et finalement les conduire. Je livre cette grave question à vos méditations à vous tous qui êtes assemblés ici et qui m'avez prêté une attention si soutenue. C'est pour provoquer ces méditations, c'est pour vous mettre sur la voie où vous devez chercher la vérité que je vous ai parlé. J'ai goûté pleinement la joie infinie de vous voir et de m'exprimer devant vous, comme on doit parler à des hommes, avec sincérité, avec franchise; je considère cette entrevue avec vous comme une des heureuses fortunes, non pas seulement de ma vie de ministre, mais de ma vie de citoyen. Oui, Messieurs, en ce moment je suis, je me sens ministre dans toute la force du terme; je suis auprès de vous le ministre de la vérité telle qu'elle m'apparaît pour le bien de la patrie, et, si j'ai parlé à des subordonnés qui me doivent obéissance, j'ai parlé aussi à des amis qui me doivent affection. *(Salves d'applaudissements prolongés. L'auditoire se sépare en proie à une vive émotion.)*

L'INSTRUCTION PRIMAIRE AUX ÉTATS-UNIS

(**Deuxième article.**)

CHAPITRE IX. — *Caractère de l'éducation nationale.*

Un pédagogue éclairé, qui a longtemps dirigé comme surintendant les écoles de Boston, M. John D. Philbrick, a défini le but de l'éducation et l'état légal des écoles des États-Unis dans une brochure publiée à l'occasion de l'Exposition universelle de Paris en 1878. Il s'exprime ainsi :

« L'idée de l'État et l'idée de la société civile — la première étant l'idée de la réalisation de la justice et la seconde l'idée de la satisfaction des besoins de l'homme par la production et la distribution de la richesse — concourent, par un accord général, à produire le système d'éducation public des Américains ; et pour subvenir aux dépenses de ce système, les propriétés de la communauté sont appelées à contribuer sous forme de taxes. La conservation de la propriété par la réalisation de la justice et l'accroissement de la propriété par l'industrie productive dépendent directement l'un et l'autre, dans une république, de la culture intellectuelle du peuple.

» On peut dire que la communauté industrielle moderne ne saurait exister sans un système d'écoles échelonnées du degré primaire à l'Université. Et, sans le libre développement de l'industrie productive qui rend les individus capables d'accumuler la richesse nécessaire aux besoins de la vie plus vite qu'ils ne la consomment, il n'y aurait pas de loisirs nécessaires pour cultiver l'intelligence qui doit être employée à discuter des problèmes théoriques et à comprendre les affaires publiques ; et, s'il n'y avait pas d'individus s'occupant des affaires publiques, la démocratie n'existerait que de nom. »

Il ajoute avec raison dans un autre passage : « La production

industrielle d'une nation, comme on le sait, est en proportion directe de la diffusion de l'instruction. »

Aussi l'éducation populaire est-elle une des grandes questions de la politique en Amérique; sur ce point, tous les partis sont d'accord et tous les efforts tendent à la propager, et à donner à tous les enfants le développement d'intelligence nécessaire pour gagner leur vie et pour accomplir leurs devoirs civiques. « Il n'y a pas de vérité mieux établie et plus généralement admise que celle-ci, disait à la tribune du Sénat l'honorable Henry W. Blair en 1882, à savoir que la forme républicaine du gouvernement ne peut exister qu'à la condition que le peuple soit apte à se gouverner lui-même... Les « Common schools » de ce pays sont le terrain de recrutement et l'école de discipline des grandes armées de la civilisation, de la liberté et du progrès, dont les victoires ont été et continueront à être plus glorieuses encore que celles de la guerre. » La « Common school » est le moule dans lequel est coulé l'Américain; l'instruction y est la même pour les riches et les pauvres, pour les filles et les garçons. Si un certain nombre de familles aisées envoient leurs enfants dans des écoles privées, ceux-ci y trouvent une société plus choisie plutôt qu'un enseignement meilleur.

Si la gratuité de l'école publique à tous les degrés est un principe absolu dans tous les États, c'est que l'instruction est considérée comme une dette de la communauté à l'égard de ses membres; la communauté, ainsi que l'a dit Philbrick, est largement payée de ce sacrifice par la qualité des citoyens qu'elle forme et par la richesse dont elle provoque ainsi la création.

Depuis que l'immigration a introduit en quantité considérable des éléments que les Américains considèrent comme impurs, parce qu'ils sont ou illettrés ou ignorants de la langue anglaise ou inaccoutumés aux mœurs républicaines, les efforts ont redoublé en vue d'assimiler ces masses hétérogènes. On peut dire que, le plus souvent, le système des « Common schools » y parvient dès la seconde génération.

La vie de famille n'est pas, en Amérique, ce qu'elle est en Europe, surtout sur le continent européen. Les enfants y ont beaucoup plus d'indépendance; c'est pourquoi peut-être jusqu'à l'âge de quatre ou cinq ans ils paraissent plus volontaires. En

général, l'éducation se fait peu au foyer domestique, l'école en a la charge, comme elle a celle de l'instruction [1]. Le polissage est peut-être ainsi plus rude, mais les esprits prennent une certaine unité de forme générale qui constitue une partie du caractère national.

Le surintendant de l'instruction publique au Minnesota, M. O. Kiehle, qui, habitant un pays nouveau, peuplé en grande partie d'émigrants, est bien placé pour apprécier ce rôle national de l'éducation, le définit clairement dans son rapport de 1891-1892 : « Dans notre pays, les écoles publiques portent le poids d'une responsabilité qui est entièrement inconnue en Europe : c'est d'américaniser et de républicaniser une foule nombreuse et toujours croissante d'étrangers de tous les pays et de toutes les langues du vieux monde, d'en former une nationalité homogène, connaissant notre histoire, fidèle aux principes d'égalité et de liberté qui caractérisent notre gouvernement, familière avec notre langue nationale qui seule peut leur ouvrir les trésors de notre littérature et les unir avec nous dans notre vie nationale. A tout cela, il n'y a que l'école publique qui pourvoit. Dans la famille, l'église, l'atelier, la société, les individus se groupent suivant leurs goûts et leurs affinités. Dans l'école publique seule, le riche et le pauvre, le blanc et le noir, l'indigène et l'étranger, viennent ensemble comme des égaux en droit naturel et n'ont d'autre rang que celui que donne la valeur morale et intellectuelle. Là, les distinctions artificielles, sociales, financières, religieuses, ethniques restent à la porte et les distinctions personnelles d'honnêteté, de bonté, d'intelligence et de bonnes manières deviennent la base du respect mutuel entre des enfants de rang et de classe différentes [2]. »

---

1. « In America, dit M. J. Philbrick (p. 20), the peculiarities of the civil society and the political organisation draw the child out of the influence of family nurture earlier than is common in other countries and render more frequent the separation of the younger branches of the family from the old stock. The consequence of this is the increased importance of the school in education. »

2. *Seventh biennial report of the Superintendent of public instruction of the State of Minnesota*, pages 23 et 24.

CHAPITRE X. — *Instruction des gens de couleur.*

Cette dette que la communauté croit avoir à acquitter, les Américains du Sud ne s'en étaient pas souciés. Les gens de couleur y étaient restés sans instruction, à quelques rares exceptions près, pendant toute la période de l'esclavage. L' « American missionary Association » qui, fondée en 1846, avait ouvert quelques écoles, était méprisée et traitée par les blancs comme une société de malfaiteurs : le collège de Beree (Kentucky) qu'elle fonda en 1857, et qui n'était qu'une petite école, avait ameuté les planteurs, qui l'avaient fermé par la force. Après la guerre, il fallut pourtant adopter une autre politique et songer à instruire une population qui fournissait désormais des citoyens. Il y avait à s'occuper aussi des blancs, dont l'instruction était très arriérée; le recensement de 1880 porte en effet que plus de 50 0/0 des habitants de ces États étaient illettrés, et que la proportion s'élevait à 78 0/0 des gens de couleur dans la Caroline du Sud (à 16 0/0 pour la population blanche). L'opinion publique s'émut. Tous les États ont voté des lois pour organiser leur enseignement, et tous ont décidé, après des hésitations et remaniements, qu'ils auraient des écoles spéciales pour les blancs et des écoles spéciales pour les enfants de couleur; le plus difficile était et est encore de procurer les ressources nécessaires.

Un généreux citoyen du Massachusetts, M. Peabody, donna en 1867 trois millions de dollars pour constituer un fonds dont le revenu devait être employé à propager l'instruction parmi la population de couleur. En 1882, M. Blair présenta au Sénat un bill pour aider temporairement les écoles, en leur donnant par annuités 100 millions de dollars. Mais la proposition échoua à la Chambre des représentants, les députés du Nord repoussant un subside dont ils n'avaient pas besoin, ceux du Sud refusant d'accepter une aumône humiliante et déclarant qu'ils étaient capables de se suffire à eux-mêmes. En effet, à l'époque où ce bill était discuté, la plupart des États du Sud avaient, en quatre années (1880-1884), augmenté, les uns de 33, les autres de 50 0/0 le budget affecté à leurs écoles, surtout aux écoles des enfants de couleur.

En comparant la statistique des années 1875 et 1890, on voit que l'Alabama comptait 147,000 élèves inscrits dans ses écoles à la première date et 302,000 à la seconde; la Louisiane, 75,000 et 132,000; le Kentucky, 238,000 et 409,000. Mais la fréquentation est toujours faible et le manque d'argent ne permet pas de tenir l'école assez longtemps ouverte. L'État ne fournit guère que de quoi payer un instituteur deux à quatre mois; chaque localité doit pourvoir aux dépenses de construction et autres, et les localités en général sont pauvres. Comme il faut des écoles séparées pour chaque race, l'instituteur chargé de donner l'enseignement aux enfants de couleur est souvent obligé de faire la classe dans l'église ou dehors; on manque à la fois de locaux et de maîtres instruits. Néanmoins, les progrès déjà accomplis font augurer un meilleur avenir.

CHAPITRE XI. — *Coéducation.*

Les filles ne fréquentent pas moins les écoles que les garçons; elles y sont même en plus grand nombre, parce qu'elles y restent plus longtemps, n'étant pas détournées aussitôt que leurs camarades de l'autre sexe par la nécessité de gagner leur pain.

Dans les campagnes de l'Est des États-Unis, comme de l'Ouest, il n'y a pas place pour deux maîtres, le nombre des enfants étant trop restreint et les ressources trop modiques; l'école a été nécessairement de tout temps commune aux deux sexes, et la coéducation est entrée dans les mœurs. L'école est commune aussi, dans certaines villes de la région Nord de l'Atlantique, pour les classes primaires, plus rarement pour les classes de grammaire et les « High schools ». Dans les États du Sud jusqu'à Baltimore (Maryland), le principe de la séparation prévaut. L'école est, au contraire, systématiquement commune à tous les degrés dans les États de l'Ouest. En somme, le système de la « coéducation », c'est-à-dire de l'éducation en commun des deux sexes, est, aujourd'hui, celui de la grande partie de l'Amérique. Il est prôné par beaucoup de pédagogues. « Si nous devons vivre ensemble, il faut que nous soyons élevés en vue de cette fin », écrivait un instituteur du Rhode Island à M. J. Eaton.

M. J. Eaton a fait, en qualité de Commissaire de l'éducation, une enquête sur ce sujet, de laquelle il résulte que, dans les districts ruraux, l'éducation en commun s'impose et paraît toute naturelle. Après la moisson et jusqu'à l'époque des labours, les enfants, qui ont été ensemble dans les travaux des champs, parents ou voisins, se trouvent ensemble à l'école, de cinq à seize ans, grandissant ensemble, les grands protégeant les petits, et cela sans que la moralité en souffre : « La moralité sexuelle et sociale dans les districts ruraux et les petites villes des États-Unis est d'un niveau très élevé ». Beaucoup de pédagogues voient même dans cette communauté d'études un moyen d'émulation qui stimule les élèves par la rivalité des deux sexes et qui profite à l'instruction générale, les garçons ayant plus de dispositions, en général, pour les études scientifiques et les filles pour les études littéraires; ils y voient une école de savoir-vivre où les garçons dépouillent quelque peu leur rudesse et les filles leur timidité, et dans laquelle chacun craint d'être montré au doigt par ses camarades de l'autre sexe. « J'ai été instituteur plus de trente ans, a répondu un maître d'une ville du Colorado; il n'y a pas un seul argument soutenable pour la séparation des sexes dans l'éducation. »

L'enquête a montré aussi que la coéducation existe dans la plupart des villes, et la grande majorité des instituteurs urbains (146 villes) l'ont approuvée dans leurs réponses en déclarant qu'elle est : 1° naturelle, puisqu'elle existe dans la famille et dans la société; 2° conforme à la coutume, puisqu'elle est en harmonie avec les habitudes ordinaires, les sentiments de la société actuelle et les lois de l'État; 3° impartiale, puisqu'elle donne aux deux sexes les mêmes moyens de s'instruire; 4° économique, puisqu'elle n'exige qu'une école; 5° convenable pour les surintendants et les instituteurs, puisqu'elle facilite le classement et l'enseignement; 6° profitable au développement de l'intelligence, à la moralité et aux habitudes sociales [1].

1. Entre autres réponses, je cite celle d'un instituteur d'Alleghany City (Pensylvanie) : « It is the natural plan. The boys are not separated from their sisters in home work and amusements, and there is not good reason why they should be separated at school. We have had boys and girls reciting togetherin school for more than twenty years: before my knowledge of the schools I am told that in some the sexes were taught separately, but now in all they stud, recite, and play together, and we have not discovered any bad results from the plan. »

Beaucoup d'Américains pensent que les sens sont moins excités par la fréquentation journalière et la camaraderie, avec ses amitiés et aussi avec ses disputes, que par la séquestration qui donne libre carrière à l'imagination ; j'ai entendu exprimer la même opinion par des Américaines [1].

M. F. Buisson, dans son Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition de Philadelphie, a extrait d'un devoir d'élève un témoignage de jeune fille qui mérite d'être cité : « On discute dans tous les meetings scolaires de ce pays si les garçons et les filles doivent être instruits en commun... Le principal argument des adversaires de l'instruction mixte consiste à dire que lorsque les jeunes gens et les jeunes filles sont assemblés dans le même local, leur esprit est absorbé par des préoccupations complètement étrangères à l'étude. Nous nions le fait. Tout le monde sait quelles sont les tentations qui assiègent un jeune homme à son entrée dans la vie de collège. Quelques-uns sont assez forts pour résister à ces tentations, mais le plus grand nombre y succombe. Il faut que la présence de jeunes demoiselles d'un caractère estimable et respectable les fortifie ou, en leur faisant honte, les empêche de céder à leurs mauvaises pensées. Ceci s'applique également à la jeune fille. La présence de jeunes gens qui sont ses amis l'empêchera de commettre beaucoup de mauvaises actions [2]. »

Cependant l'opinion n'est pas unanime sur cette matière aux États-Unis. Les adversaires de la coéducation disent qu'il est

1. Il est naturel que cette coéducation excite une certaine inquiétude dans l'esprit d'un Européen. Je l'ai éprouvée et, malgré les témoignages unanimement favorables des Américains auxquels j'en ai fait part, je ne dirai pas qu'elle soit complètement dissipée, mais je dirai que mon opinion est devenue beaucoup plus tempérée. Un peuple a toujours peine à comprendre les mœurs d'un autre. Les Américains ont en général une idée peu favorable des mœurs françaises parce qu'ils se la sont faite la plupart par les romans, quelques-uns par la fréquentation des lieux publics d'amusement à Paris, et qu'ils ne connaissent pas notre vie de famille, dans laquelle très peu ont eu l'occasion de pénétrer. Les Français, de leur côté, se font une idée fausse de la liberté des jeunes filles américaines. Une différence entre les deux peuples est que l'Américain ne quitte jamais le masque de la décence, et que le Français a la fanfaronnade de ses fredaines ; au fond, les mœurs de l'Amérique ne sont probablement ni pires ni meilleures que celles de la France ; mais c'est une question qu'il n'y a pas lieu de traiter ici.

2. *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Philadelphie*, par M. F. Buisson, p. 142.

préférable d'avoir un programme d'études et une discipline adaptés à chaque sexe, que le contact des garçons donne aux petites filles des manières un peu rudes, que le mélange développe prématurément les instincts sexuels. Ils citent des exemples de corruption précoce, et se font un argument de la débauche que cachent les grandes villes sous les apparences d'une rigidité puritaine, sans réfléchir, il est vrai, que cette corruption est une plaie des grandes villes, quel que soit leur système d'écoles, et que, dans les pays où l'instruction primaire est générale, les prostituées ont passé, comme les autres enfants, par l'école. Un instituteur de l'Illinois, consulté dans l'enquête, a déclaré que, tout en approuvant le principe, il était convaincu par vingt années d'expérience qu'entre treize et quatorze ans il vaudrait mieux élever séparément les garçons et les filles. Dix-neuf des villes qui ont répondu dans l'enquête, particulièrement Baltimore, la Nouvelle-Orléans, Harrisburg (Pensylvanie) ont des écoles distinctes pour les deux sexes; dans les unes la séparation est absolue, dans d'autres elle commence à l'école de grammaire. Presque partout, excepté pour les tout jeunes enfants, les écoles privées sont unisexuelles et sont fréquentées de préférence par les familles riches. Les écoles catholiques sont aussi pour la plupart unisexuelles.

A travers cette diversité d'opinions, le sentiment de la coéducation prévaut en Amérique, et il est étroitement lié à l'ensemble des mœurs du peuple. Il n'y a pas de système d'éducation qui ne prête à de sérieuses critiques, et il n'y en a pas non plus qui préserve entièrement la jeunesse de la corruption des sens. Il faut reconnaître, devant les très nombreux témoignages de pédagogues qui parlent au nom de leur expérience, que la coéducation n'a pas, sous ce rapport, plus d'inconvénients que l'éducation séparée, et qu'elle a en Amérique des avantages qui lui sont propres.

Ce système n'est pas en faveur seulement dans les « Common schools »; il l'est aussi aujourd'hui dans des écoles normales, dans des collèges et des universités, surtout dans des universités de l'Ouest qui sont de date récente. Les Old friends (Quakers) possèdent neuf collèges où il est appliqué. « Cornell university » est un des établissements qui ont le plus contribué à le mettre

en relief. L'université de Harvard a elle-même créé récemment un « Women annex ». La coéducation existait dans 51 collèges en 1880; dans 65 en 1890.

Quelle influence a eue et aura ce système? Assurément, l'importance du rôle social des femmes est plus grande en Amérique qu'en Europe, et elle augmentera; la femme aura plus d'emplois actifs dans la société; l'avenir dira si la vie de famille y aura gagné. L'Amérique ne s'étonne pas des nouveautés, et la pensée qu'elle fait à cet égard autrement que l'Europe n'est pas pour l'en détourner.

Elle a d'ailleurs, outre son sentiment personnel. le témoignage de bons juges à l'étranger. Je n'en citerai qu'un, M. James Bryce, l'auteur de *The American Commonwealth*, l'ouvrage récent le plus complet qui existe sur l'état social des Américains. Il s'exprime ainsi au sujet de la coéducation dans l'enseignement supérieur : « Dans l'Ouest, où elle est pratiquée, on ne trouve pas qu'elle soulève de difficultés au point de vue de la morale, et on dit que chaque sexe contribue à améliorer l'autre; les hommes devenant plus polis, les femmes devenant plus viriles. Parfois des étudiants tombent amoureux et se marient après avoir obtenu leurs grades. Pourquoi pas? De tels mariages sont fondés sur une connaissance des caractères plus sûre qu'on ne l'a généralement dans le monde, et il est reconnu qu'ils sont presque toujours heureux. Voilà ce qu'on pense dans l'Ouest, où la fréquentation des jeunes gens et des jeunes filles est si libre, et où celles-ci sont si capables de se garder elles-mêmes, que les objections qui se présentent à l'esprit d'un Européen n'y inquiètent personne. C'est une question de savoir si un système qui a donné de bons fruits dans la société américaine de l'Ouest convient aux États de l'Est.

» Les conclusions d'un étranger sur cette question sont sans valeur, ajoute-t-il; c'est pourquoi je dois me contenter de répéter que je n'ai jamais rencontré une dame américaine sensée, connaissant le vieux monde, qui ne pensât que les mœurs du nouveau monde avaient le double résultat de procurer une existence plus agréable avant le mariage et, après, de mieux assurer la fidélité et la concorde [1]. »

---

1. *The American Commonwealth*, pages 510, 511.

Il y a toujours profit à étudier et à comprendre les mœurs et les institutions des autres peuples, particulièrement celles de la grande nation américaine. Il n'y a pas pour cela nécessairement opportunité à les adopter. La coéducation à tous les degrés conviendrait probablement beaucoup moins à la plupart des peuples européens qu'au peuple des États-Unis [1].

Je citerai cependant un exemple et un témoignage qui prouvent que la coéducation dans l'école primaire peut avoir lieu en France sans aucun inconvénient. M. Bannier, aujourd'hui directeur de l'école municipale Arago à Paris, a été élevé dans une école primaire mixte de l'arrondissement de Montbéliard, et il a été ensuite lui-même instituteur d'une école mixte du même arrondissement. Il atteste que cette coéducation n'avait aucun inconvénient au point de vue des mœurs, qu'elle n'excitait en en aucune façon les sens prématurément, et que, quoiqu'il y eût des garçons et des filles d'une quinzaine d'années, chacun ne voyait dans les autres que des camarades.

Chapitre XII. — *Écoles confessionnelles.*

Les écoles confessionnelles sont désignées, aux États-Unis, sous le nom de « Denominational schools ». On débat, depuis longtemps, la question de savoir, non s'il peut y avoir des écoles confessionnelles, la liberté étant entière à cet égard, mais si les écoles confessionnelles peuvent être payées sur le budget de la communauté comme des écoles publiques.

L'école a été d'abord étroitement liée à la religion chez les puritains de la Nouvelle-Angleterre. Mais le principe de la séparation de l'État et de la religion était aussi dans les mœurs. L'amendement 1er de la constitution fédérale, voté en 1790, est une déclaration de neutralité en matière religieuse :

---

1. M. J. Eaton, dans la circulaire n° 2 du Bureau d'éducation en 1883, dit que ce régime, qui tient à l'ensemble des mœurs américaines, ne conviendrait pas à tous les pays : « Therefore much caution should be exercited by communities existing under different conditions in adopting the American custom of educating the sexes together, because coeducation is only a part of our developed life and body of customs, and, if separated from the rest of our laws and customs, might produce quite different and even injurious results. »

« Le Congrès ne pourra faire de loi pour doter un culte religieux, ni pour interdire le libre exercice d'un culte ». Les anciens États qui avaient des écoles confessionnelles leur ont peu à peu retiré ce caractère, et les nouveaux ne le lui ont pas donné. Les catholiques, qui sont aujourd'hui probablement au nombre de plus de dix millions, par suite de l'immigration des Irlandais, des Allemands du Sud, des Italiens, et des Canadiens français, étaient alors en petit nombre; les protestants, qui formaient la très grande majorité de la population, appartenaient à des Églises diverses, et il était impossible, surtout dans les petites villes et dans les campagnes, d'avoir une école pour chaque secte ou de donner dans chaque école l'enseignement religieux conformément à chaque secte. L'école devint ainsi, grâce à un compromis qui s'imposait par la force des choses, « unsectarian », c'est-à-dire sans affectation particulière à une doctrine religieuse. Plusieurs États ont même inscrit dans leur constitution la défense d'employer l'argent des taxes publiques à l'entretien d'écoles « sectarian ». C'est ainsi que la constitution de la Californie interdit formellement toute instruction religieuse dans les écoles publiques.

Cependant le sentiment religieux occupait une trop large place dans l'esprit des Américains pour qu'ils ne cherchassent pas à lui en faire une dans l'école : ils prescrivirent dans beaucoup de cas la récitation de l'oraison dominicale, et, presque toujours, la lecture d'un passage de la Bible, sans commentaire. La Bible étant le fondement de la foi de tous les protestants, aucun ne pouvait y faire d'objection, quoique certaines Églises crussent la mesure insuffisante. Plusieurs constitutions d'État firent de cette lecture une obligation.

Mais il y eut bientôt des réclamations de la part des catholiques, qui n'acceptent pas la traduction protestante des Livres saints et qui ne prennent pas la Bible comme fondement unique de leur enseignement; ils n'eurent pas de peine à démontrer que l'école, neutre en apparence, disposait l'enfant au protestantisme et était en réalité « sectarian » contre eux. L'évêque de New York demanda en 1842 que les écoles paroissiales catholiques fussent admises à participer aux subventions du fonds commun. Après une longue controverse, l'État de New York répondit qu'aucune portion du fonds des écoles ne pourrait être attribuée à une école dans

laquelle les doctrines d'une religion quelconque, chrétienne ou autre, seraient enseignées ou pratiquées, ou dans laquelle seraient employés des livres favorables ou défavorables aux doctrines d'une secte religieuse.

Depuis ce temps, le débat reste ouvert. Il a été fait en 1875, sous la présidence du général Grant, une proposition d'amendement à la constitution pour obliger les États à entretenir des écoles gratuites sans distinction de sexe, de couleur, de religion, à interdire dans ces écoles tout enseignement religieux ou athée, et à défendre à tout État ou municipalité de subventionner des écoles dans lesquelles il y aurait un enseignement de ce genre. L'amendement, qui visait principalement les écoles mixtes pour les blancs et les nègres, ne fut pas adopté. Mais en fait l'interdiction est demeurée la règle des écoles publiques.

Il est intéressant de connaître les principaux arguments qui sont produits dans un sens et dans l'autre. En faveur de la participation des écoles paroissiales aux subventions publiques, on dit que ceux qui paient les taxes devraient tous en bénéficier, qu'il est injuste d'obliger à payer et ensuite d'exclure ceux qui ont payé, que les écoles paroissiales épargnent des sommes considérables à la communauté, qu'il est notoire qu'une éducation purement séculière est désastreuse, que les écoles paroissiales sont reconnues donner une instruction aussi bonne que les écoles publiques. Fort de ces arguments, le clergé catholique réclame aujourd'hui, comme il le faisait il y a cinquante ans, l'égalité de traitement.

Le cardinal Gibbons s'exprimait ainsi : « L'éducation religieuse et l'éducation séculière de nos enfants ne peuvent pas être séparées sans que leur âme en soit fatalement déchirée. La conséquence pratique d'une telle séparation est de paralyser les facultés morales et de propager l'esprit d'indifférence en matière de foi. L'enseignement du catéchisme, donné une fois par semaine dans nos écoles du dimanche, quelque fructueux qu'il soit, est insuffisant pour les besoins religieux de nos enfants... La réunion de l'enseignement religieux et séculier est facile dans les écoles confessionnelles. Mais dans les écoles publiques, jusqu'à quel point la religion peut-elle être enseignée sans blesser la conscience de quelques enfants, c'est un problème grave, difficile à résoudre,

puisque ces écoles sont fréquentées par des enfants appartenant à diverses confessions chrétiennes, et aussi par des juifs et par des enfants qui ne professent aucune religion. » Le cardinal demande qu'on applique aux États-Unis la règle suivie au Canada.

Mgr Ireland, archevêque de Saint Paul, a proposé, de son côté, de payer, comme en Angleterre, les écoles d'après les résultats d'un examen fait par des inspecteurs, que ces écoles soient protestantes ou catholiques : ce qui serait « payer non pour l'enseignement religieux, mais pour l'enseignement séculier de l'enfant tout semblable à celui qu'il aurait reçu dans une école publique ». Il recommande aussi le système adopté à Poughkeepsie (New York) [1], et il a inauguré lui-même à Faribault l'application d'un système analogue, dont un écrivain catholique disait en 1893 qu'il n'avait soulevé à Faribault l'opposition des ministres d'aucune confession et qu'un écrivain protestant, opposé aux écoles confessionnelles, recommandait comme un moyen de conciliation et de paix permanente [2].

L'Église catholique entretient en certains lieux des écoles entièrement séparées : celles, par exemple, des Canadiens français le sont par la langue comme par la religion et portent par là ombrage à l'esprit national des Américains. Mais, d'autres fois, elle se fait elle-même tout américaine, comme le souhaite Mgr Ireland, demandant que l'éducation des enfants ait lieu en commun, que catholiques et protestants se coudoient dans la même classe, mais que les catholiques y reçoivent l'enseignement religieux de la bouche de leurs prêtres.

En 1890, l'assemblée générale des presbytériens, qui s'est tenue

---

1. Vers 1875, la municipalité de Poughkeepsie prit à sa charge deux écoles paroissiales qui occupaient des bâtiments appartenant à l'église; elle loue un dollar par an le local de l'école ; elle nomme les maîtres, et l'enseignement est donné de la même manière que dans les autres écoles de la ville, entre neuf et trois heures; mais le reste de la journée appartient à l'église et est réservé à l'enseignement religieux. A Macon, à Augusta, à Savannah (Géorgie), des arrangements ont été pris depuis la guerre pour donner à des écoles catholiques le caractère d'écoles publiques; le surintendant de l'instruction publique déclare que le système a fonctionné à la satisfaction de toutes les parties.

A Wahpeton (Dakota), le « School board » a payé pendant vingt mois environ une école catholique ; mais les réclamations des habitants ont fait supprimer cette allocation.

2. *Report of the Commissioner of education*, 1890-1891, p. 1051.

à Syracuse, a déclaré que l'éducation morale devait être fondée sur la religion et que, la Bible étant la source de l'enseignement moral le plus élevé, l'exclusion était une menace contre le bien de la nation; elle a demandé avec instance que ce livre fût remis à sa vraie place dans le système d'éducation de l'Amérique. Les presbytériens et des luthériens scandinaves mettent en pratique cette doctrine; car ils ont, comme les catholiques, fondé beaucoup d'écoles confessionnelles.

Cependant un comité de luthériens allemands a, d'un autre côté, déclaré que les fondateurs de la république avaient fait preuve d'une grande sagesse en séparant entièrement les affaires civiles des questions religieuses, qu'eux luthériens n'étaient pas adversaires des écoles publiques, qu'ils payaient volontiers leurs taxes, et qu'ils désapprouvaient toute participation des écoles confessionnelles aux fonds publics.

Un écrivain d'origine scandinave, M. Hjalmar Hjorth Boyesen, a écrit dans la *North American Review* : « Le système des écoles paroissiales que les églises luthériennes scandinaves essaient d'établir est directement hostile aux véritables intérêts des colons, parce que ces écoles tendent à élever un rempart (et un rempart très puissant) contre la marée montante de l'américanisme. Car les écoles publiques, malgré leurs défauts, fonctionnent comme un moulin dans lequel tous les grains différents sont mêlés et convertis en une farine dont la qualité générale est américaine. Les écoles paroissiales, dans lesquelles les maîtres sont de la même nationalité que les enfants, où les livres sont quelquefois en langue étrangère et toujours écrits dans un sentiment étranger, ne peuvent jamais rendre ce service; elles sont ordinairement fondées pour perpétuer le caractère étranger et empêcher les enfants des immigrants d'être absorbés dans la nationalité dominante[1]. »

Le surintendant des écoles de Worcester (Massachusetts) pense qu'un passage de la Bible devrait être lu tous les jours dans les écoles, parce que la Bible est le fond de la morale et de la civilisation de l'Amérique, mais qu'il ne faut ajouter ni prière, ni hymne ayant un caractère confessionnel.

---

1. *Report of the Commissioner of education*, 1890-1891, p. 1050.

La cour suprême du Wisconsin a défendu récemment, comme l'avait fait déjà, dans un jugement prononcé en 1869 et resté célèbre, la cour suprême de l'Ohio, la lecture de la Bible dans les écoles parce que la constitution de l'État porte : « Aucune instruction sectaire ne doit y être tolérée », et que la Bible est un livre dont le caractère religieux n'est pas universellement reconnu de la même manière. Le « Justice », c'est-à-dire le premier juge de cette cour, disait que l'école devait être, comme toutes les institutions publiques, « godless », sans Dieu : ce qui veut dire non athée, mais en dehors des partis religieux. « Laissez une fois entrer la religion dans nos affaires civiles, ajoutait-il, notre gouvernement sera bientôt détruit. Laissez-la une fois entrer dans les écoles publiques, elles seront bien détruites. »

Le surintendant du Minnesota, M. L. Kiehle, insiste dans son dernier rapport sur la nécessité de donner aux enfants une éducation morale et religieuse, et il ne veut pas que le développement qu'on a donné dans les écoles de l'État à l'éducation de la main et des yeux fasse croire qu'on a négligé le but principal qui est de faire des citoyens intelligents et vertueux; mais il ne croit pas, comme on le dit, que l'une et l'autre soient tellement inséparables qu'on soit dans l'alternative de les donner ensemble dans l'école ou de les exclure ensemble, et il conclut : « Tous ces faits et toutes ces considérations indiquent que la seule politique sage pour l'État est d'inscrire dans le programme de l'école publique tout ce qui appartient à l'instruction et à la morale, et de réserver à la famille tout ce qui appartient expressément à l'enseignement religieux[1]. »

M. W. T. Harris, Commissaire de l'éducation, a essayé de résumer le débat en disant que, si l'école séculière avait pour effet d'empêcher l'instruction religieuse, ce serait sa condamnation; mais qu'il n'en était pas ainsi, que les jeunes catholiques pouvaient être autorisés à ne pas assister à la classe quand ils avaient à accomplir des devoirs religieux, qu'il était juste que la religion catholique fût traitée avec respect dans une société qui est en majorité protestante, mais que cette société ne pouvait admettre un compromis tel que celui de Poughkeepsie[2].

1. *Seventh biennial report*, etc., p. 24.
2. Voir le *Report of the Commissioner of education*, p. 622 et suiv.

C'est en effet le sentiment qui domine : les Américains croient la neutralité de l'école nécessaire. Ils laissent aux écoles du dimanche, « Sunday schools », le soin de catéchiser les enfants; ce jour-là chacun peut se rendre librement à l'église de son choix où l'enfant, comme l'adulte, rencontre ses coreligionnaires et reçoit l'instruction du ministre en qui il a confiance. Les « Sunday schools » suppléent au silence des « Common schools », et elles sont très fréquentées. Toutefois les catholiques pensent qu'elles ne sont pas suffisantes, et plusieurs communions protestantes pensent comme eux. La lecture d'un passage de la Bible le matin à l'école leur paraît une prédication muselée et impuissante. Encore cette lecture est-elle bannie aujourd'hui d'un grand nombre d'écoles et rien ne l'a remplacée. Une neutralité absolue, disent-ils, invite au scepticisme et à l'indifférence; en effet, malgré les dehors de piété que la société americaine étale, l'indifférence religieuse envahit non seulement les hommes, mais les femmes, l'éducation étant la même pour les deux sexes.

Est-ce exclusivement le résultat du système d'éducation, ou est-ce en partie la conséquence de l'esprit critique qui se manifeste en Europe comme en Amérique, quelle que soit la loi scolaire?

Si l'école fondée par une communion était admise comme école publique, toutes les sectes religieuses auraient-elles les moyens d'en fonder et, si les plus puissantes seules le pouvaient, leur puissance même ne serait-elle pas un motif de les craindre? Les Américains, qui considèrent la « Common school », l'école de tous, comme le creuset dans lequel les caractères, les sexes, les fortunes, les races sont fondus et d'où sort le citoyen, sentent que, si le coin du particularisme y entrait, il s'y enfoncerait si bien que l'unité nationale finirait par être rompue[1]. Aussi, il est vraisemblable que tout en cherchant sans cesse à améliorer leur pédagogie, ils lui conserveront son caractère « unsectarian ». C'est du côté des

---

1. Un journal, *the Nation*, exprimait dernièrement ce sentiment en ces termes (voir *Report of the Commissioner of education*, 1890-1891, p. 1051), en parlant des arguments produits en faveur des écoles confessionnelles : « But, when all is said, there is no reason to expect that they will ever succeed in getting the State to support their schools. Nor is there any good reason to desire that they should succeed. We believe the principle of entire separation of Church and State to be the only wise and safe one for this country to adopt. »

écoles privées que se tournera avec plus de succès l'effort de ceux qui aspirent à un enseignement confessionnel aux États-Unis[1].

CHAPITRE XIII. — *Résumé et résultats.*

Les États-Unis sont aujourd'hui dans le monde le pays où l'instruction primaire a reçu son plus ample développement, c'est-à-dire où il y a le plus d'élèves et où l'on dépense le plus pour eux. A cause de leur nombreuse population et de la disposition générale de cette population à envoyer ses enfants à l'école, ils comptent environ 14,300,000 élèves inscrits dans les écoles primaires publiques ou privées: aucun pays n'en compte autant. Ils ont, dans la plupart des États, une période d'âge scolaire dépassant celle des pays d'Europe qui sont les premiers sous ce rapport. Ils comptent environ 225,000 maisons d'écoles publiques où 364,000 maîtres donnent l'enseignement: aucun autre pays n'en a autant. En 1890-1891, ils ont dépensé 147 millions de dollars, soit 735 millions de francs: aucun autre pays n'en dépense autant. Par tête d'habitant cette dépense s'élevait, en 1890, à 2d,29, soit plus de 11 francs; par élève, à 17d,22, soit 86 francs : aucun autre peuple ne fait un aussi grand effort. Il est vrai que la fréquentation, surtout dans les campagnes, comme nous le montrerons plus loin, est insuffisante, qu'il y a beaucoup moins d'élèves présents que d'élèves inscrits, que la durée des classes chaque année est en général trop courte, et que les résultats ne sont peut-être pas, par suite, aussi complets que le feraient d'abord croire les chiffres du total des élèves et des sacrifices que la communauté s'impose pour eux. Néanmoins la démocratie américaine se fait gloire de sa condition scolaire et elle a raison. Elle en a tiré le profit qu'elle ambitionnait. « Si ce pays est devenu ce qu'il est, disait il y a seize ans M. F. Buisson dans son Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition de Philadelphie c'est littéralement grâce à l'école publique. »

Un étranger qui visite des écoles ne voit que ce qu'on lui montre; il peut apprécier les bâtiments, le matériel, l'ordre,

1. Il n'en est pas de même dans le Manitoba; c'est ce que nous expliquerons dans un autre chapitre.

lire les « text books », converser avec les maîtres; il ne pénètre pas au cœur de l'enseignement, parce qu'il lui faudrait, pour y parvenir, séjourner et suivre les leçons. Ordinairement, ce qu'il voit en Amérique le satisfait. Les bâtiments sont convenables dans les villes et parfois somptueux; ils paraissent suffisants dans beaucoup de campagnes et témoignent, dans la presque totalité des États, même dans certaines parties des anciens États à esclaves, de l'importance que le peuple attache à l'instruction. Dans la classe, comme dans la rue, les enfants ont une tenue décente; je n'ai jamais vu ni rixe ni tumulte; ils entrent et sortent en causant sans cris; quelquefois les grands conduisent les petits, plus souvent les camarades se groupent par sexe.

Je n'ai jamais vu non plus de vêtements déguenillés; le costume est simple chez les garçons; il atteste souvent de la coquetterie chez les filles, mais aussi une certaine uniformité dans laquelle se confondent à peu près l'enfant de l'ouvrier et celle du marchand : vouloir paraître est un trait des mœurs démocratiques de l'Amérique et peut-être une des causes de la cherté de la vie dans les rangs inférieurs de la fortune.

La classe ne semble pas être antipathique aux élèves. Il est vrai qu'elle ne les surmène pas, puisqu'elle dure chaque jour deux fois trois heures, interrompues par des repos, qu'il n'y a que cinq jours de classe par semaine, que le nombre des semaines de classe est, surtout dans les campagnes, beaucoup moindre qu'en France, et que le plus souvent les élèves n'ont pas de devoirs à faire à la maison. Il est vrai, d'autre part, que s'il y a des pédagogues en Amérique qui prônent leur système comme ne surchargeant pas l'âge du développement physique, il y en a aussi qui pensent que le temps consacré au travail est trop court et trop éparpillé, que la récitation du manuel, « text book », qui est la méthode la plus pratiquée et la conséquence d'une instruction trop rapide donnée par des maîtres trop peu instruits pour être sûrs d'eux-mêmes, ne cultive pas assez l'intelligence, et qu'un Américain de douze ans a en général moins d'acquis qu'un Allemand ou un Français du même âge.

On a répété en Europe à ce propos, d'après Tocqueville, qu'aucun pays n'avait peut-être moins d'illettrés et moins de savants que les États-Unis. On a répété aussi le mot de Michel Chevalier disant

que trois bâtiments étaient essentiels à la commune américaine : l'église, l'école et la banque. Le nombre des savants a beaucoup augmenté depuis le temps où Tocqueville visitait ce pays ; mais les trois bâtiments caractérisent encore l'état social, et, dans la masse de la nation, l'instruction, malgré de notables améliorations, s'est répandue en surface plus qu'elle n'a gagné en profondeur. Néanmoins, comme les enfants s'émancipent de bonne heure, ils sont aussi lancés de très bonne heure, filles et garçons, dans le courant de la vie sociale ; ils raisonnent dans leur famille ; ils raisonnent entre eux. Au sortir de l'école, avant quinze ans le plus souvent, un adolescent cherche à se frayer sa voie dans le monde ; avant d'entrer à l'école, les marmots, dès qu'ils commencent à marcher, ont une indépendance d'allure qui m'a frappé : ils m'ont paru quelquefois volontaires, mais c'est qu'ils ont un commencement de volonté. Aussi les jeunes gens des deux sexes sont-ils mûrs plus tôt qu'en Europe ; ils connaissent moins bien la grammaire, mais ils comprennent peut-être mieux la vie.

L'école a concouru, avec un ensemble de conditions sociales et morales particulières à la nation américaine, à former des hommes et des citoyens : c'est ce qu'elle se propose avant tout. Il est remarquable qu'elle ait si bien réussi et que, dans quarante-quatre États qui sont constitutionnellement indépendants les uns des autres sous ce rapport et qui sont morcelés en milliers de districts s'administrant chacun avec une grande autonomie, l'esprit public ait été assez puissant pour faire du système des « Common schools » un moule uniforme de nationalisation américaine.

E. Levasseur.

(La suite au prochain numéro.)

UN COURS NON « A SUPPRIMER »

MAIS A DÉPLACER.

La *Revue bleue* vient de publier, sur l'enseignement de la philosophie dans les lycées et collèges, une série d'articles que mes collègues ont certainement lus avec une grande attention. Avec un titre révolutionnaire, — *Une classe à supprimer* —, bien choisi « pour la montre, pour fixer les regards », sous une forme humoristique, M. Fernand Vandérem a présenté des observations très intéressantes qui, pour la plupart, peuvent s'appliquer à l'enseignement de la psychologie aux élèves de première année de nos écoles normales d'instituteurs et d'institutrices.

Lisez plutôt :

« Quelques jours, que dis-je! quelques heures, et voilà les élèves en pays étranger, en pays de psychologie, un pays où l'on parle un dialecte nouveau, inconnu, où se prononcent des mots étranges, impénétrables et confus : image, sensation, perception, principes premiers, finalité, sensibilité, causalité, monde extérieur, etc. Alors vous devinez leur trouble, à ces jeunes gens, leur ahurissement devant ce baragouin dans lequel des mots français s'emmêlent à des termes exotiques, forment des phrases de sonorité bien parisienne, mais sans sens appréciable, des phrases ondoyeuses, claires, mais incompréhensibles. »

Les élèves des lycées, arrivés en philosophie, ont cependant fait des études classiques presque complètes; les thèmes, les versions, véritable gymnastique intellectuelle, les ont familiarisés avec les finesses de la langue française. Pouvons-nous en dire autant de nos jeunes élèves-maîtres de première année, hier encore sur les bancs de l'école primaire, parlant dans leur famille un patois ou un mauvais français? Leurs essais de composition française prouvent le contraire. Ils ne manquent ni d'intelligence ni de bonne volonté, mais ils ne comprennent pas toujours même « les mots français qui s'emmêlent à des termes exotiques ». Si pendant l'exposition ou plutôt la conversation, grâce aux nombreux exemples cités, ils saisissent les distinctions ou les définitions, tout devient flou, nuageux, lorsque, livrés à eux-mêmes, ils essaient de mettre de l'ordre dans les notes qu'ils ont prises. A la leçon suivante, nous sommes découragés lorsque nous les interrogeons : les mots exotiques mal soudés prennent des significations contraires; la terminaison commune brouille tout; et cependant nous sommes sûrs qu'ils avaient compris. Nous cherchons d'autres

procédés, nous alternons l'exposition, l'interrogation, l'explication d'un auteur : les résultats réellement acquis sont maigres. Sont-ils meilleurs dans les écoles normales d'institutrices? « J'ai résolu, écrit une directrice dans la *Correspondance générale* du 1er janvier 1894, de refondre entièrement mes cours cette année; j'essaie un nouveau procédé pour enseigner la psychologie à mes petites élèves de première année. Je me suis aperçue que le cours professé ne porte pas assez : elles ont trop de peine, dès le début, à *comprendre* et à rédiger tout ensemble. Nous allons lire ensemble un manuel et nous le résumerons ensemble. » Ce nouveau procédé peut se soutenir; attendrons-nous à l'année prochaine pour en connaître les résultats? C'est inutile, nous les connaissons par expérience. Ce procédé n'apporte pas le véritable remède à la situation.

Pourquoi nos jeunes élèves, habitués aux choses concrètes, n'ayant presque rien lu, ne nous comprennent-ils qu'à demi? Parce qu'ils ne peuvent ni voir, ni toucher les abstractions dont nous les entretenons; parce que la langue française, véritable chemin de communication avec ces régions si nouvelles, ne leur est pas assez familière. La difficulté est double, elle dépasse leurs forces. Nous ne pouvons, en un jour, leur apprendre la langue française à laquelle viennent ici s'ajouter par surcroît des mots techniques.

Que faire? Faut-il supprimer le cours? M. Vandérem fait mentir son titre dans sa conclusion, que nous nous approprions en appliquant aux écoles normales ce qu'il dit des lycées : « *Supprimer* n'exprime pas notre pensée, dit-il; *répartir*, *partager*, *graduer*, y correspondraient mieux... Ce que nous voudrions, c'est que la philosophie, loin d'être un enseignement hâtif, inefficace et troublant, devînt le vrai complément, l'achèvement des humanités. Et, pour atteindre à ce but, faudrait-il de brutales métamorphoses, des bouleversements violents? Nous ne le croyons pas. »

Il suffirait pour cela, dans les écoles normales, de placer le cours de psychologie et celui de morale théorique, qui en est la véritable continuation, en troisième année. Nous nous trouverions alors en présence d'élèves moins neufs, connaissant mieux la langue française, plus familiarisés avec les abstractions, plus aptes à nous comprendre, à penser avec largeur. Voilà les avantages. Quels pourraient être les inconvénients d'une répartition nouvelle, — car nous ne demandons pas autre chose?

Et d'abord, quelle serait cette répartition?

Elle nous paraît très simple :

Première année : Morale pratique;

Deuxième année : Pédagogie pratique, histoire de la pédagogie. Législation scolaire;

Troisième année : Psychologie appliquée à l'éducation. Morale théorique. Revision générale.

Comment ! me dira-t-on, vous placez la morale pratique avant la

morale théorique, les applications avant les principes? c'est contraire à toute logique. O sainte logique, que d'impairs pédagogiques nous commettons chaque jour en ton nom! Ma réponse est simple et concluante. Je la copie dans l'ouvrage de l'auteur du programme : « On traite d'ordinaire de la morale théorique avant la morale pratique, car, dit-on, il faut poser les principes avant de passer aux applications. Mais, si l'on y regarde de plus près, on verra que, dans la théorie du devoir, on fait bien plus appel à la conscience des hommes et à la notion innée ou acquise qu'ils ont de leurs devoirs qu'à tel ou tel principe abstrait. Au contraire, il paraît impossible de discuter la morale théorique si l'on n'admet pas en fait quelque morale pratique... Nous proposons donc de donner à la morale une base plus solide, en commençant par la morale particulière et pratique et en terminant par la morale théorique. » (*Traité élémentaire de philosophie*, par Paul Janet, page 569). Voilà pour le principe.

En plaçant en première année la morale pratique, nous ne dépaysons pas entièrement nos jeunes élèves, les choses dont nous leur parlons ne leur sont pas complètement inconnues; elles sont concrètes, ils nous comprennent et nous suivent.

Il en est de même en seconde année avec la pédagogie pratique; ils connaissent au moins les procédés que les instituteurs emploient dans les écoles qu'ils ont fréquentées, ils peuvent faire des comparaisons intéressantes. Nous continuons à parler un français intelligible, non mêlé de mots exotiques. Nous restons dans le même ordre d'idées en étudiant l'histoire de la pédagogie : nous cherchons à mettre à profit les essais, l'expérience des autres. De temps en temps, nous ouvrons une parenthèse sous la forme suivante : « Plus tard, quand nous étudierons la psychologie, nous apprendrons les lois qui régissent le développement de la mémoire, l'importance de l'habitude, l'influence de l'imagination, et nous justifierons d'une manière scientifique les procédés que nous vous recommandons aujourd'hui ».

Nous arriverons ainsi en troisième année, avec des élèves moins neufs, ayant contracté certaines habitudes de travail, plus familiers avec la langue française, moins réfractaires aux idées abstraites, désireux de connaître cette science nouvelle dont on leur parle depuis leur entrée à l'école et qui doit éclairer les faits d'expérience ou d'observation enseignés jusque-là.

Pourquoi, dans ces notions de *psychologie appliquée à l'éducation*, deux parties distinctes, deux cours juxtaposés : 1° Notions élémentaires de psychologie, 2° Application des notions de psychologie à l'éducation? Pour moi, il y a certainement double emploi. Nous faisons certainement fausse route si nous nous contentons de prendre dans un ouvrage d'enseignement secondaire une partie du cours de philosophie; nous ne devons demander à la psychologie que les notions qui trouvent leurs applications immédiates dans l'éducation. Pourquoi cette distinction que rien ne justifie entre les principes et les applications?

Pourquoi, lorsque nous étudions l'activité physique (les mouvements, les instincts, les habitudes), ne point parler immédiatement, en même temps, de l'éducation physique (hygiène générale; jeux et exercices de l'enfant; gymnastique)? Pourquoi ne point rapprocher de l'étude de la sensibilité la culture de la sensibilité chez l'enfant? Pourquoi étudier d'abord toutes les facultés intellectuelles, puis, plusieurs mois après, les reprendre pour montrer *leur développement aux divers âges et leur application aux divers ordres de connaissances*, etc.? Nous pourrions multiplier les rapprochements, mais c'est inutile. Nous voudrions simplement que les deux parties du programme fussent fondues pour mieux marquer le caractère pratique de l'enseignement normal et éviter les redites.

Faut-il conclure de ce qui précède à une nouvelle modification, immédiate, générale, officielle de nos programmes? Nullement. Pourquoi ne point expérimenter, mûrir une réforme avant de la rendre officielle et définitive? S'il est de mes collègues qui ont rencontré les mêmes difficultés, qui approuvent les raisons invoquées, pourquoi ne serions-nous pas autorisés à expérimenter individuellement cette nouvelle répartition du programme actuel? Cette expérience n'a rien de révolutionnaire. Lorsque nous aurions constaté et fait constater les résultats obtenus, l'administration supérieure prendrait une décision en s'appuyant sur des faits. Pourquoi même imposer cette décision à toutes les écoles normales? Nous comprenons que les mêmes établissements possèdent les mêmes programmes, que la même répartition des matières soit imposée aux lycées et collèges parce que les élèves passent souvent de l'un dans l'autre pendant le cours de leurs études. Il n'en est pas de même dans les écoles normales; les élèves sont stables : ils commencent et finissent leurs études normales dans le même établissement. Nous voyons bien les inconvénients de l'uniformité, mais où sont les avantages pratiques de la centralisation à outrance?

F. MUTELET,
Directeur d'école normale.

ÉCOLES D'APPLICATION ET ECOLES PRIMAIRES

Il y a eu depuis quelque temps bien des cris d'alarme jetés au sujet des écoles annexes et bien des moyens proposés pour rendre leur action plus efficace. Je voudrais expliquer pourquoi, tout en désirant que nos jeunes maîtres reçoivent la meilleure éducation professionnelle possible, je ne partage pas les inquiétudes de plusieurs de mes collègues.

On ne doit demander à l'école normale que ce qu'elle peut donner. Les jeunes gens y entrent à seize ans, en sortent à dix-neuf: est-il possible de voir en eux, lorsqu'ils enseignent à l'école annexe, autre chose que de bons moniteurs? Un directeur habile peut tirer d'eux un excellent parti pour la marche générale de sa classe, puisqu'on a vu des écoles mutuelles prospérer; mais en fin de compte ils n'auront jamais l'autorité, l'esprit d'initiative que l'on est en droit d'attendre d'instituteurs adjoints. De plus, ils savent fort bien, et le milieu d'instituteurs dans lequel ils ont été élevés, où ils viennent se retremper pendant les vacances, leur dira au besoin, qu'il faut profiter le plus possible des cours de l'école normale; que plus tard ils auront toujours une classe à faire, des enfants à élever et des directeurs ou des collègues à consulter, tandis qu'ils n'auront pas toujours leurs excellents professeurs de morale, d'histoire ou de sciences; ils songent à leur examen de sortie, à ce brevet supérieur sans lequel la carrière est fermée devant eux; il ne faut donc pas compter les voir consacrer beaucoup de temps ou de soins à l'école annexe, et on ne les empêchera pas d'en suivre les exercices d'une oreille seulement, l'autre écoutant les échos des cours de l'école normale; ou alors il faudrait abaisser le niveau du brevet supérieur, ce que personne ne désire, je crois, ou leur offrir une quatrième année d'école normale, ce qui est actuellement impossible. J'ajoute que, même ainsi, on n'aurait pas encore l'école annexe rêvée. J'ai déjà vu bien des écoles normales, une entre autres à Weimar qui a six années de cours et où l'on apporte un soin extrême à la préparation professionnelle des élèves-maîtres. Les résultats obtenus ne sont pas en rapport avec les efforts dépensés. Les jeunes gens que l'on a soumis trop tôt à un régime pédagogique trop intense, que l'on a pour ainsi dire bourrés de pédagogie pratique, comme l'on bourre, comme l'on chauffe, en histoire ou en sciences, les candidats à des examens, présentent là aussi tous les symptômes du chauffage; ils ont accepté docilement les méthodes et les procédés qu'on leur a imposés, ils les transportent tels quels dans leurs

classes pourtant bien différentes de l'école annexe. Un excellent instituteur adjoint me disait un jour : « C'est n'est que peu à peu que je me rends compte de la valeur des procédés que j'ai choisis, et lorsque je vois es résultats qu'ils donnent. » Eh bien ! voilà ce qui est impossible à l'élève d'école normale : les élèves-maîtres ne peuvent pas vraiment voir les résultats de leur enseignement, et par suite ils n'ont pas de convictions pédagogiques.

Réfléchissons aussi que les conditions de notre enseignement primaire ne sont plus les mêmes qu'il y a vingt-cinq ans. Autrefois, on entrait à l'école normale à dix-huit ans, souvent plus tard, à cause de l'encombrement de l'examen d'admission ; beaucoup de jeunes gens venaient de la campagne, où ils avaient aidé leurs instituteurs dans la classe pendant plusieurs années; on pouvait les mettre à l'école annexe; ils avaient l'âge et l'expérience nécessaires pour y réussir ; de plus, comme le brevet élémentaire suffisait à un bon instituteur, que le brevet supérieur était un luxe auquel ne songeaient que les plus intelligents, rien ne les empêchait de consacrer beaucoup de temps à l'école annexe, et c'était heureux, car ils restaient adjoints fort peu de temps; quelques-uns même étaient directement placés à la tête d'une école à leur sortie de l'école normale.

Aujourd'hui ils entrent à l'école normale deux ou trois ans plus tôt; le nom d'élèves-maîtres ne leur convient plus, car ils n'ont pas, ils ne peuvent avoir la personnalité de maîtres; ce sont des élèves purement et simplement, des étudiants, ou, si l'on veut, des normaliens avec la charmante insouciance, la turbulence, mais aussi l'excellente mémoire et la docilité intellectuelle de leur âge.

N'oublions pas qu'ils sortent de l'école normale avant que leurs études soient terminées, puisqu'il leur faut encore conquérir le certificat d'aptitude pédagogique, et qu'ils ne seront jamais placés à la tête d'une école sans avoir fait un stage de cinq ou six ans, quelquefois dix ans, comme adjoints. Si je ne savais qu'une formule est toujours trop étroite, surtout lorsqu'il s'agit de mesurer des études par un examen, je dirais qu'aujourd'hui l'école primaire conduit au certificat d'études, le cours complémentaire ou l'école supérieure au brevet élémentaire ou bien au certificat d'études supérieures, l'école normale au brevet supérieur, et le stage au certificat pédagogique. Eh bien ! n'est-il pas évident qu'il faut laisser à chacun sa tâche? que dans chaque période on doit avoir en vue le but immédiat, tout en préparant la période suivante?

Le but immédiat de l'école normale, à l'âge où elle intervient et organisée comme elle l'est, c'est l'étude des programmes, qui doit donner au futur instituteur les connaissances générales, le développement intellectuel et moral nécessaire à ses fonctions; puis, afin qu'il ne perde pas contact avec l'école primaire, et qu'il commence à faire l'apprentissage de son métier, — oh! bien peu, — il y a lieu de l'envoyer de temps en temps dans cette classe que l'on s'efforcera de rendre le moins artificielle possible, l'école annexe. Il ne faut pas demander à

l'école normale qu'elle fasse de lui un instituteur, mais seulement qu'elle le rende apte à devenir un bon instituteur.

« La meilleure préparation des élèves-maîtresses, dit une directrice d'école normale (*Revue pédagogique*, numéro du 15 juillet 1893, p. 52), c'est celle qui consiste à parfaire leur éducation morale et pédagogique. Enseignons-leur l'amour du travail, l'oubli de soi, le zèle, le dévouement, le désir du progrès, aidons-les à se former un idéal dont elles essaieront de se rapprocher sans cesse. Ajoutons à ces vertus les qualités pédagogiques qui s'acquièrent par les leçons, les exemples, les lectures techniques : et cette préparation sera plus profonde, plus profitable que les séjours plus ou moins longs à l'école annexe. »

La préparation professionnelle proprement dite, c'est l'œuvre du stage. Ajoutons : cette préparation se fait bien, elle se fait de mieux en mieux, depuis l'institution du certificat pédagogique et depuis que nous avons d'excellents instituteurs à placer à la tête des grandes écoles. Il ne faut plus voir dans l'école annexe qu'une école préparatoire : la véritable école d'application, ce sont les écoles primaires à plusieurs classes. Là toutes les conditions de réussite se trouvent réunies : les maîtres sont assez âgés pour avoir déjà une personnalité; ils ne sont pas distraits par la préoccupation d'un examen élevé et encyclopédique à préparer; ils sont dans une classe véritable, pas trop difficile pourtant puisqu'ils n'ont qu'un cours à diriger; leurs efforts s'appliquent d'une façon continue. Que manque-t-il, sinon que ces efforts soient raisonnés, que les méthodes et procédés soient soumis à l'étude, à l'analyse, au contrôle, qu'il y ait échange fréquent d'idées et d'impressions avec des collègues ou des professeurs autorisés? Dans plusieurs départements, cette direction existe déjà pour les travaux écrits : c'est le comité qui corrige les mémoires des aspirants au certificat d'aptitude pédagogique, et dont fait partie précisément le personnel de l'école normale; quant à l'organisation pratique de la classe, elle est soumise à la surveillance, à l'action continuelle d'un homme expérimenté, le directeur de l'école, action singulièrement plus efficace lorsqu'elle se trouve complétée par les leçons hebdomadaires ou bi-mensuelles faites en présence de tous les maîtres de l'école et suivie d'une discussion.

Ayant trouvé ces leçons organisées dans l'arrondissement de Saint-Quentin lorsque j'y suis arrivé, je me trouve à mon aise pour les décrire et pour en dire tout le bien que j'en pense. Il ne s'agit pas de leçon spéciale; c'est celle même qui est portée à l'emploi du temps, généralement d'une fin de classe, pour que les autres maîtres puissent renvoyer leurs élèves un quart d'heure plus tôt ce jour-là et venir assister à la conférence. Elle se fait de la même manière et dans le même temps qu'une leçon ordinaire; quand elle est finie, la critique et la discussion commencent. On le voit, c'est le système qui se pratique dans beaucoup d'écoles d'application. Mais le maître est un insti-

tuteur et non un élève-maître; il cherche à obtenir dans sa classe de bons résultats pratiques plutôt qu'une bonne note de semaine; la classe est une vraie école, et non une école factice; la leçon est une leçon du jour, un peu mieux préparée seulement, et non une leçon d'apparat; ceux qui prennent part à la discussion sont des gens de métier, et non des professeurs d'école normale spécialisés dans un seul enseignement.

Aussi quelle différence! Dans toutes les écoles normales où j'ai entendu ces leçons modèles, même dans les écoles allemandes de six années, combien de choses se passaient en discours, et ne portaient pas! Tandis qu'ici rien de perdu. Tout est sobre, mais juste, pratique, utile; et le conférencier, étant déjà un homme, peut défendre ses opinions, pour le plus grand profit de tout le monde, ou trouver dans les critiques plus que de bonnes directions, des idées suggestives qui germent dans ce cerveau bien préparé et y produisent cent pour un.

Que si l'on craint que la discussion ne tourne trop au terre à terre du métier, au détail des procédés, je répondrai que ce serait oublier les notions que nos jeunes gens ont emportées de l'école normale et méconnaître leurs aspirations, ainsi que la valeur des directeurs, et qu'enfin l'inspecteur primaire, muni des mêmes diplômes et ayant fait les mêmes études que le directeur d'école normale, assiste quelquefois à la leçon ou bien en lit le compte-rendu et donne son appréciation.

Voilà donc la vraie école d'application ou d'apprentissage, ouverte à tous les maîtres et non plus seulement à l'élite qui a pu réussir aux examens d'admission à l'école normale. J'ai entendu les directeurs d'école s'en louer et les adjoints reconnaître qu'elle les conduit très vite au certificat d'aptitude pédagogique; et j'ai pu apprécier, au cours de mes inspections rurales, quelle sûreté de méthode, quelle précision dans l'organisation pédagogique, quelle facilité et quelle habileté dans l'exposition des leçons avaient gagnées ceux qui étaient passés par là.

Sans doute, il y a quelques difficultés d'application. Mécontents de la mesure, les adjoints d'une école ont pu s'entendre pour ne rien dire au moment de la discussion; mais ce fait s'est passé aussi quelquefois à l'école normale, et, dans l'un comme dans l'autre cas, la présence soit du directeur de l'école normale, soit de l'inspecteur primaire, suffit toujours à dissiper le malentendu. Avec du tact et de la persévérance, le directeur arrive vite à donner aux discussions un ton de courtoisie dans l'expression qui n'exclut ni la franchise des opinions, ni la vigueur des idées, et c'est même là une excellente école de formation morale et sociale des futurs instituteurs. Et puis, jusqu'à l'examen du certificat d'aptitude pédagogique, les adjoints sentent combien ces leçons leur sont directement utiles: plus tard, ils savent qu'il faut aider les jeunes et qu'eux-mêmes ont toujours quelque chose à gagner pour hausser la note de leurs rapports d'inspection: la perspective d'être bientôt placés à la tête d'une école donne même une importance toute particulière à cette considération. Je me hâte d'ajouter que la

plupart, comme les directeurs d'ailleurs, voyant le profit personnel et général de ces exercices, s'y soumettent de très bonne grâce.

On pourrait penser encore que l'inspecteur n'a pas le temps d'y assister, et il en serait ainsi s'il s'agissait là d'une nouvelle besogne ajoutée à toutes les autres; mais c'est une inspection, et une bonne, qu'il fait ce jour-là, et il se prépare un personnel qui lui donnera moins de travail et plus de satisfaction dans l'avenir. Lire les comptes-rendus des leçons auxquelles il n'a pas assisté n'est pas bien long, et, s'il connaît un peu ses maîtres, il croit les entendre parler : que d'utiles indications il trouve là, et comme ses inspections ultérieures seront simplifiées!

Une dernière question se pose. Est-il possible que tous les débutants passent par les écoles où ces conférences sont pratiquement utiles? Car il est bien évident qu'elles ne peuvent avoir lieu que dans les écoles à plusieurs classes, trois ou même de préférence quatre, cinq, six ou plus.

Si l'on juge d'après le nombre de directeurs et de directrices portés à l'Annuaire, on est tenté de répondre oui pour presque tous les départements. Il suffit que les nominations se fassent suivant une échelle régulière, et c'est en effet ce qui arrive depuis que, par le jeu naturel des indemnités de résidence, plus élevées dans les grandes villes, celles-ci sont devenues le point d'attraction de tous les adjoints et adjointes.

Soyons assurés en tout cas que les jeunes maîtres qui ont fait de bonnes études à l'école normale, qui ensuite, pendant deux, trois ou quatre ans, ont préparé leur classe d'une façon complète et minutieuse, écrit des mémoires, fait et critiqué des leçons en vue du certificat d'aptitude pédagogique; puis, formés déjà et n'ayant plus la préoccupation de l'examen, ont raisonné librement leurs méthodes par les exercices indiqués plus haut, soyons assurés qu'ils ont appris leur métier élément par élément, année par année et cours par cours, qu'ils le savent bien, et qu'ils atteindront facilement le niveau où l'élite seule pouvait parvenir autrefois.

E. TOUTEY,
Inspecteur primaire.

L'ŒUVRE DE PROPAGANDE

DE LA SOCIÉTÉ CONTRE L'ABUS DU TABAC

La Société contre l'abus du tabac, fondée en 1877 par M. Decroix, a tenu le 1er avril dernier, dans la grande salle de la Société d'horticulture, sa réunion annuelle pour la distribution des récompenses à ses lauréats. Deux inspecteurs généraux de l'instruction publique, MM. Leyssenne et Steeg, ont pris une part officielle à cette solennité: M. Leyssenne comme rapporteur chargé d'exposer les résultats du concours annuel ouvert par la Société entre les instituteurs; M. Steeg, comme délégué du ministre de l'instruction publique, au nom duquel il a prononcé un excellent discours.

Voici le texte du rapport de M. Leyssenne :

RAPPORT SUR LE CONCOURS DES INSTITUTEURS

Mesdames, Messieurs,

C'est une heureuse idée qu'a eue depuis longtemps la Société contre l'abus du tabac d'instituer des prix en faveur des instituteurs qui montrent pour son œuvre le plus de zèle et le plus de dévouement. Les maîtres de la jeunesse n'ignorent pas les véritables conditions de leur mission, et ils se gardent bien de mettre au premier rang de leurs obligations le soin de combattre une habitude, fâcheuse sans doute, mais que la morale ne condamne pas. Toutefois, ils sont mieux placés que personne pour constater les dangereux effets du tabac sur des organismes jeunes et encore en formation. Ils comprennent combien il importe de retarder, sinon d'éloigner à tout jamais le jour où l'enfant veut à toute force essayer de se grandir à ses propres yeux, en luttant contre les premières nausées de sa première cigarette. Beaucoup réussissent dans cette tâche volontaire qu'ils se sont imposée, et il est juste que la Société contre l'abus du tabac se montre reconnaissante envers eux.

Voilà pourquoi elle a institué des prix, et pourquoi, depuis trois ans, elle s'attache à les accorder, à la suite d'un concours traditionnel, à ceux des instituteurs qui ont obtenu le plus de résultats dûment constatés.

Nous avons eu pendant longtemps, dans ce concours, des mémoires très soignés sur l'histoire du tabac, sur ses propriétés toxiques, et

sur les funestes conséquences qu'il entraîne à tous les âges et dans toutes les conditions de la vie.

Aujourd'hui, nous avons surtout des actes, des faits, des procédés de propagande, des préservatifs, des mesures préventives, des résultats. Les inspecteurs primaires, les délégués cantonaux, les maires, les conseillers municipaux joignent leurs attestations aux dires des concurrents. Les intéressés mêmes, les fumeurs convertis, nous apportent leurs témoignages. Avant peu, les débitants de tabac nous enverront des plaintes et des malédictions. Ce jour-là, nous ne serons pas embarrassés pour décerner nos premiers prix, nos plus hautes récompenses.

En attendant, nous allons récompenser des instituteurs qui, à des degrés divers, ont tous montré une véritable ardeur à combattre autour d'eux le penchant des adultes et des enfants pour le tabac.

Notre premier prix, d'une valeur de cent francs, est attribué à M. Faucillon, instituteur à Nuaillé, dans le département de Maine-et-Loire. M. Faucillon, qui a eu déjà l'année dernière le troisième prix, dans le même concours, nous a donné, cette année-ci, un mémoire très complet, très net, très documenté, accompagné d'un excellent cahier de devoirs. Ce maître ne néglige aucune des institutions scolaires qui peuvent servir la cause de la Société, telles que bibliothèque, caisse d'épargne, affiches, etc. Mais il a surtout fondé une société antitabacique à laquelle il est parvenu à associer le Conseil municipal de sa commune, lequel lui a accordé un prix de dix francs. Cette Société compte de nombreux adhérents, qui nous ont envoyé leur état civil et leurs signatures. Elle a donné déjà des résultats très remarquables, constatés par des certificats authentiques.

Le deuxième prix est accordé à M. Auguet, instituteur à Fréthun (Pas-de-Calais). Mémoire très précis et plein de faits. Parmi les procédés employés par ce maître, nous citerons les classes d'adultes, les promenades, les réunions du dimanche, un tir à la carabine, des séances musicales, un champ d'expériences agricoles. M. Auguet a obtenu plusieurs conversions de fumeurs obstinés, et ces conversions sont attestées par le maire de la commune.

Le troisième prix est décerné à M. Arbillot, instituteur à Chalindrey (Haute-Marne). Mémoire bien pensé et bien écrit, avec beaucoup d'ordre et de méthode. Institutions scolaires nombreuses. Large distribution de brochures et de feuilles de propagande. Création d'une Société pour la protection des animaux et la destruction des insectes nuisibles. Résultats excellents et certifiés par le maire de la commune.

Le quatrième prix est décerné à M. Durrieu, instituteur à Rieux, dans l'Ariège. Mémoire simple, sobre, mais très explicite. Bons procédés d'action et résultats très réels, constatés par l'inspecteur primaire de la région.

Nous ferons remarquer que nos quatre premiers prix sont attribués

à des instituteurs qui résident dans des localités placées aux quatre points cardinaux de la France: en Bretagne, dans le Maine-et-Loire; en Artois, dans le Pas-de-Calais; en Champagne, dans la Haute-Marne, et en pleines Pyrénées, dans l'Ariège. Ainsi se réalise un de nos vœux, celui de voir nos sociétaires d'abord, puis les aspirants à nos récompenses, se répartir dans toutes les régions de la France, sans aucune exception, du Nord au Sud et de l'Est à l'Ouest.

Le cinquième prix est décerné à M. Luquet, instituteur à Querré (Maine-et-Loire). Confession édifiante d'un ancien fumeur. Citation de quelques conversions très heureuses, attestées par le maire de la commune.

Au sixième rang se place M. Auvray, instituteur à Aschères (Loiret), qui s'est borné, il est vrai, à nous rappeler ses exploits passés et les nombreuses récompenses qu'il a obtenues de la Société, particulièrement un second et un premier prix d'honneur du ministre, mais qui continue en réalité à propager avec succès les saines doctrines. Le Comité lui accorde un rappel de premier prix d'honneur.

M. Verdure, instituteur à Pronville (Pas-de-Calais), reçoit aussi un rappel du troisième prix du ministre, pour un mémoire fort détaillé sur les moyens qu'il emploie en vue de combattre l'usage du tabac, et sur les résultats qu'il a obtenus. Nous n'aurions qu'à louer le zèle ardent de M. Verdure, si nous n'avions cru remarquer dans ses procédés une rigueur un peu excessive, une invitation trop formelle aux élèves de se surveiller mutuellement, et une accumulation véritablement abusive de devoirs relatifs au tabac.

La huitième récompense (médaille de bronze) est attribuée à M. Lacroix, instituteur à Salins, dans le Cantal, au centre de la France. M. Lacroix nous a envoyé les statuts d'une Société contre l'abus du tabac, qu'il a fondée depuis huit ans à Salins, et qui fonctionne avec le concours du conseil municipal. Résultats attestés par le maire.

La neuvième récompense (médaille de bronze) est attribuée à M. Caudron, instituteur à Quiestède (Pas-de-Calais). Mémoire sobre, mais contenant deux ou trois faits caractéristiques. Quelques résultats formels, certifiés par le maire et le président de la délégation cantonale.

La dixième récompense (livre offert par la maison Hachette) a été attribuée à M. Rat, instituteur à Mignaloux (Vienne), encore dans le centre de la France. Quelques résultats, peu sensibles, mais attestés par le maire de la commune, et laissant entrevoir d'autres succès pour un avenir prochain.

La onzième récompense (livre offert par la maison Hachette) a été attribuée à M. Humbert, instituteur à Miellin (Haute-Saône), un de nos lauréats habituels, qui s'est borné cette année à nous rappeler ses procédés d'action dans un mémoire un peu trop sommaire.

Viennent ensuite quatre instituteurs, dont les efforts très méritoires

leur vaudront des ouvrages intéressants pris dans la bibliothèque de notre Société; ce sont:

M. Raymond, instituteur à Neussargues (Cantal);

M. Maréchal, instituteur à Reugney (Doubs);

M. Rouverand, instituteur à Saint-Hilaire (Gard);

M. Chevalley, instituteur à Bourguignon (Haute-Savoie).

Enfin six instituteurs reçoivent une mention honorable pour les communications qu'ils ont bien voulu nous faire, qui ont assurément du prix à nos yeux, mais ne rentrent pas assez directement dans le programme du concours. Ces instituteurs auront à cœur de prendre leur revanche, et nous les attendons avec confiance l'année prochaine.

Qu'il nous soit permis, en terminant, de remercier tous nos lauréats, et tous leurs concurrents, du zèle, du dévouement et de l'intelligence qu'ils apportent dans l'accomplissement de la tâche ingrate qu'ils s'imposent, en cherchant à remonter un courant bien puissant, sinon irrésistible. Qu'ils continuent à préserver de la contagion autour d'eux autant d'adultes qu'ils pourront; mais surtout qu'ils garantissent nos jeunes écoliers contre les essais prématurés d'une jouissance bien factice et si préjudiciable à leur santé.

En ce qui concerne le concours, dont le programme reste encore le même pour l'année prochaine, nous voudrions bien prémunir les futurs concurrents contre une interprétation inexacte des termes de ce programme. En réalité, nous demandons trois choses bien distinctes, mais également indispensables, et qui forment ensemble un tout complet.

En premier lieu, nous demandons un mémoire simple, sobre et net, contenant tous les moyens d'action que l'auteur a mis en usage pour atteindre le but qu'il poursuit; en second lieu, un extrait du cahier réglementaire de la classe, contenant tous les devoirs relatifs au tabac; et, enfin, le détail de tous les résultats obtenus, bien régulièrement certifié par le maire, ou par le délégué cantonal, ou par l'inspecteur primaire.

Les mémoires que nous recevons sont souvent trop longs, pleins de dissertations et de hors-d'œuvre. Les concurrents n'ont qu'à gagner en se renfermant dans le récit de ce qu'ils ont fait.

Les cahiers qui nous parviennent sont en général bien compris, et quelques-uns sont de vrais modèles de bon sens et de tact; mais d'autres, au contraire, sont démesurément touffus et encombrés de devoirs sur le tabac. Nous avons compté dans un cahier jusqu'à vingt-cinq de ces devoirs par mois. C'est un véritable abus qui pourrait être reproché à juste titre à l'instituteur, et qui risque fort de nous aliéner et les élèves et les parents. Un devoir par semaine sur le tabac est une limite supérieure qu'il ne faudrait jamais dépasser.

Enfin, nous ne saurions assez recommander à nos instituteurs de viser aux résultats pratiques, immédiats et durables. Ceux de ces résultats qui seront les plus sensibles à votre Comité seront les con-

versions, bien constatées, des pères, les abstentions prolongées des enfants, et, comme couronnement, de nombreuses adhésions à notre Société.

Nous reproduisons également l'allocution de M. Steeg :

DISCOURS DE M. STEEG, DÉLÉGUÉ DU MINISTRE

Messieurs,

Je n'ai pas l'intention de vous faire un discours. Je veux me borner à vous féliciter en quelques mots de votre activité et de votre zèle persévérant. C'est vraiment une chose surprenante et touchante que dans cette vie affairée et fiévreuse de Paris, dans cette ville et dans ce temps où les heures passent si vite, où les obligations de toute nature s'accumulent avec une telle rapidité, des hommes de bien, comme vous, trouvent le moyen de consacrer une si grande partie de leurs loisirs, de leurs pensées et de leurs actes à des œuvres qu'ils considèrent comme d'utilité publique, à l'amélioration matérielle et morale de leurs concitoyens. Votre président vous donne un exemple que vous savez suivre, et, dans ce modeste domaine, vous ne vous laissez ni décourager ni lasser, et vous vous dites : Un peu de bien n'est jamais perdu.

Je dis *un peu de bien,* car j'ai été frappé, écoutant tout ce qui vient d'être dit, du caractère de réserve, de sagesse, de modération que vous tenez à conserver dans votre propagande. Vous avez su échapper au ridicule des grandes prétentions et des exagérations. Vous poursuivez l'abus et vous avez soin de ne pas y tomber vous-mêmes.

Des poètes ont chanté les spirales bleues de la fumée des cigarettes qui s'élève dans l'air en emportant leurs rêveries sur ses ailes diaphanes ; ils ont même célébré la silencieuse compagnie de la pipe familière, amie paisible et discrète qui repose des vaines agitations du monde et des bruyantes protestations des faux amis. S'ils étaient assis dans cette assemblée, ces poètes eux-mêmes ne vous combattraient pas dans votre œuvre, car pas plus que vous, j'imagine, ils n'excuseraient ou ne loueraient les excès. Le poète serait d'accord avec vous, avec tous les gens de goût, lorsqu'il s'agit de condamner et de flétrir les abus.

Il y a abus chez celui que le tabac incommode, rend malade, à qui il enroue la voix, ôte l'appétit, ronge les chairs, comme le fumeur dont nous parlait tout à l'heure votre secrétaire général, et qui ne craint pas, pour un plaisir vulgaire, de continuer à ruiner sa santé et à compromettre sa vie.

Il y a abus chez celui qui ne craint pas d'empester sa demeure, de la rendre inhospitalière, désagréable à sa femme, à ses enfants.

Il y a abus chez celui qui méconnaît les vieilles traditions de la

courtoisie française et remplit de sa fumée âcre et malodorante les bureaux, les voitures, les salles d'attente où se trouvent des femmes obligées de subir le brutal égoïsme du fumeur.

Il y a abus chez le gamin qui veut faire l'homme, qui se fait du mal, qui s'habitue à prendre plaisir aux choses défendues, qui ne sait pas, le pauvre enfant! qu'il est toujours bien temps d'assumer sa part du fardeau, des plaisirs et des peines de la virilité, et qui s'évertue à perdre, le plus tôt possible, le charme, l'innocence et la grâce de son âge!

Il y a abus dans ces tabagies, dans ces cabarets, dans ces estaminets où fumer donne soif, où la soif fait boire, et où l'alcool devient si vite le compagnon assidu, dangereux et abrutissant du tabac!

Tous ces abus sont funestes, sont laids, n'ont rien de poétique, et vous faites bien de les poursuivre, de les signaler, de chercher à prémunir contre eux nos contemporains.

Mais vous ne voulez pas la mort du pécheur... je veux dire du fumeur. Vous cherchez au contraire à lui ménager des plaisirs sans danger. J'écoutais le rapport sur les succédanés du tabac en me disant que vous alliez séduire les dames elles-mêmes et les inciter à la cigarette! L'*ocimum* au parfum odorant me faisait venir l'eau à la bouche... Que dis-je? C'est le tabac lui-même que vous encouragez en le rendant inoffensif par l'invention de l'*aérifère!*.. Vous venez en aide à ceux dont la raison comprend les dangers et dont le courage est insuffisant à les fuir! C'est bien... Mais le remède est insuffisant. Il n'y a pas de meilleur conseil à donner aux gens que celui-ci : Essayez de vouloir, ne vous en rapportez pas aux petits moyens; le meilleur et le plus efficace des *aérifères*, c'est un acte de volonté!

Voilà le côté intéressant de votre œuvre. Vous faites appel à l'intelligence, aux lumières, à la raison, au bon goût, à l'esprit de sagesse et de modération de notre race; mais vous faites aussi appel à l'énergie, à l'esprit de résolution, à la volonté. Vouloir dans des petites choses, ou plutôt dans des choses qui paraissent petites, c'est le commencement des grandes choses. Vouloir, c'est la vraie valeur et la vraie force de l'homme.

Ah! si aux qualités charmantes et incontestables qui caractérisent cette nation, nous savons joindre celle qui leur donne le prix et la durée, si nous savons vouloir avec fermeté, avec persévérance, ce qu'une fois nous avons reconnu juste et bon — qui donc, dans la vaste arène du progrès, pourrait nous dépasser?

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

LE POTENTIEL ÉLECTRIQUE

Nous pensons que l'un des buts que poursuit la *Revue pédagogique* est de tenir ses lecteurs au courant de toutes les idées qui, après s'être développées dans le domaine de la science pure, tendent à en sortir pour pénétrer dans l'enseignement et le rendre plus précis et plus fécond. C'est ce qui nous avait engagé, il y a quelques années, à exposer ici les bases de la théorie atomique et les avantages de la notation atomique qui, aujourd'hui, a passé dans la pratique presque générale de l'enseignement et a pris un caractère officiel. Nous voudrions en faire autant à propos d'idées qui se sont peu à peu introduites dans l'exposition des phénomènes électriques et qui ont mené à des mots et à des méthodes autrefois inconnus, mais actuellement d'un usage journalier, pour tous ceux qui s'occupent d'électricité, même au point de vue purement industriel. Il faut que, dans la mesure du possible, ces idées pénètrent dans l'enseignement même élémentaire, sous peine de laisser nos élèves étrangers au mouvement qui s'est produit et de les mettre dans l'impossibilité de comprendre la signification de certaines expressions qui, dans la pratique, sont actuellement d'un usage courant. Qui n'a entendu parler autour de lui de *volts*, d'*ampères*, de *watts*, etc.? Combien peu connaissent la valeur de ces expressions devenues usuelles!

Nous n'avons pas, bien entendu, la prétention, dans des articles nécessairement restreints, de faire un exposé didactique des idées dont nous parlons; nous voulons seulement en montrer la fécondité et les applications au point de vue de l'enseignement de l'électricité.

Champ électrique, potentiel. — Si l'on suppose un système de corps électrisés, ces corps révèlent leur électrisation par les actions qu'ils produisent autour d'eux. L'espace dans lequel se font sentir ces actions est appelé *champ électrique*. Théoriquement, ce champ

est indéfini, puisque ces actions peuvent s'exercer à des distances infiniment grandes, mais comme elles décroissent rapidement, d'après la loi du carré des distances, elles ne produisent plus, à mesure qu'on s'éloigne des corps électrisés, que des effets décroissants, et on limite le champ à la portion de l'espace où elles se font pratiquement sentir.

Supposons donc une masse + 1 d'électricité située en un point M du champ. Elle subit de la part des corps électrisés du champ des actions attractives et répulsives qui se composent en une résultante de *grandeur* et de *direction* déterminées. C'est la *force du champ* au point M ou l'*intensité du champ* en M. Elle varie avec la position du point M.

Si nous supposons maintenant que cette masse + 1 soit située aux limites du champ et que nous la transportions au point M, elle va sur son chemin subir des actions variables à chaque instant et qui seront exercées par les corps électrisés du champ. Il faudra donc que nous effectuions ce qu'on nomme en mécanique un *travail*[1], absolument comme lorsque nous élevons un poids P à une hauteur verticale h au-dessus de son point de départ : le travail est alors $P \times h$.

Cela étant compris, on appelle *potentiel en un point* M *d'un champ électrique le travail qu'il faut effectuer pour transporter une masse d'électricité* + 1 *des limites du champ jusqu'au point* M. Ce travail est le même quel que soit le chemin suivi. On pourrait le démontrer.

Pour des motifs, que nous n'avons pas à développer ici, on a transformé cette définition en disant que *le potentiel en un point* M *est le travail à effectuer pour transporter une masse* + 1 *depuis le sol jusqu'au point* M.

Niveaux électriques. Surfaces de niveau électrique. — En con-

---

1. On appelle *travail d'une force* en mécanique le produit de la force par le déplacement que l'on fait subir à son point d'application, ce déplacement étant compté dans la direction de la force.

C'est ainsi que pour élever un poids P à une hauteur h au-dessus de son point de départ, on est obligé d'exercer une force P et de déplacer verticalement son point d'application d'une hauteur h. Le travail effectué contre la pesanteur est égal à $P \times h$. Ce travail est d'ailleurs le même, quel que soit le chemin suivi ; il ne dépend que du poids soulevé et de la distance verticale du point de départ et du point d'arrivée.

tinuant cette comparaison des phénomènes électriques aux phénomènes de la pesanteur, nous allons présenter les idées précédentes sous une autre forme peut-être plus tangible.

En topographie, on prend le niveau de la mer comme origine des altitudes, et on dit qu'un point est à la cote de 100 mètres lorsqu'il est situé à une hauteur verticale de 100 mètres au-dessus du niveau de la mer. Tous les points situés à une altitude de 100 mètres sont dans un même plan horizontal. Les différents

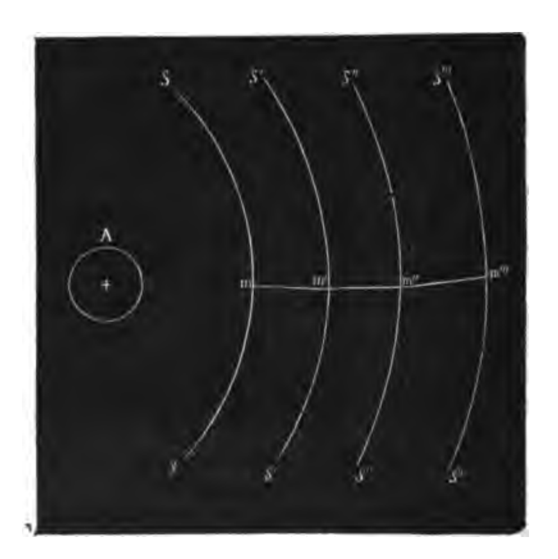


Fig. 1.

plans horizontaux sont appelés *surfaces de niveau* et sont limités, sur un coteau, par exemple, par des lignes qu'on appelle *lignes de niveau* et qui sont les intersections de la surface du coteau par les surfaces de niveau. Si l'on suppose la surface du coteau parfaitement unie et qu'on abandonne une bille en un des points d'une ligne de niveau, cette bille va tomber vers la ligne de niveau suivante et infiniment voisine en suivant une direction normale à la première, et qu'on appelle *ligne de plus grande pente.*

Quelque chose d'absolument semblable se produit en électricité. Soit un *corps électrisé positivement* A *(fig. 1)*, il détermine autour

de lui un champ électrique. Considérons dans ce champ tous les points qui ont un même potentiel V, ils sont distribués sur une surface S S qu'on appelle *surface équipotentielle.* Il faudra, pour transporter une masse + 1 depuis le sol jusqu'en un point *quelconque* de cette surface, effectuer la même quantité de travail. Elle est donc dans le champ électrique par rapport au sol ce qu'est un plan horizontal par rapport au niveau de la mer. Aussi l'appelle-t-on *surface de niveau électrique* V. En S′ S′ est une autre surface de niveau V′, plus petit que V, en S″ S″ une surface de niveau V″, plus petit que V′, etc.

De même que, sur un plan horizontal parfaitement poli, il n'y a pas de travail à effectuer pour transporter un corps, le poids de ce corps étant toujours normal au plan et ne donnant pas de composante tangentielle, de même il n'y a pas de travail à effectuer pour transporter une masse électrique d'un point à un autre d'une surface équipotentielle, et la force du champ est en chaque point normale à la surface.

Pour transporter la masse + 1 de la surface de niveau V′ à la surface de niveau V il faut effectuer un travail V — V′; de même qu'au point de vue de la pesanteur, pour transporter 1 kilogramme d'un niveau h' à un niveau h, il faudra effectuer un travail égal à $h - h'$.

Continuons l'assimilation. Nous avons vu qu'une bille, qui roule sur un coteau, suit la ligne de plus grande pente. Cette ligne a à chaque instant la direction de la composante tangentielle du poids. De même abandonnons en m, sur la surface de potentiel V, une masse + 1, elle va être soumise à la force du champ, qui est normale en m à la surface; elle s'éloignera donc de A en suivant la direction mm' de la force. Arrivée en m' sur la surface de niveau V′, elle prendra la direction de la force, pour aller en m'' et ainsi de suite. Elle va donc descendre des niveaux élevés vers des niveaux moins élevés, en suivant la ligne courbe $mm'm''$, qu'on appelle *ligne de force* et qui est l'analogue de la ligne de plus grande pente.

Si la masse électrique 1 était négative, la force, toutes choses égales d'ailleurs, serait dirigée en sens inverse, et la masse remonterait des niveaux moins élevés aux niveaux plus élevés, comme un aérostat qui s'éloigne de la terre.

Potentiel d'un conducteur électrisé en équilibre électrique. — En appliquant ces idées à un conducteur électrisé en *équilibre électrique*, c'est-à-dire sur lequel ne se produit pas de mouvement d'électricité, on est conduit à regarder sa surface comme une surface équipotentielle, c'est-à-dire comme une surface à laquelle la force du champ est partout normale et contre-balancée par la résistance de l'air. Si elle était oblique, elle produirait un mouvement d'électricité à sa surface et il ne serait plus en équilibre électrique.

On appellera *potentiel d'un conducteur électrisé en équilibre électrique* le travail qu'il faudra effectuer pour transporter une masse électrique égale à 1 depuis le sol jusqu'en un point quelconque de la surface de ce conducteur.

Potentiels négatifs. — Si un conducteur est à un potentiel + V et que, toutes choses restant égales d'ailleurs, les masses électriques viennent à changer de signe, le potentiel du conducteur deviendra égal à — V, puisque le travail à effectuer pour y transporter une masse + 1 sera égal et de sens contraire. Les potentiels négatifs sont, par rapport au potentiel zéro du sol, ce qu'est par rapport au niveau de la mer la cote d'un point situé audessous de ce niveau.

Mise en communication de deux conducteurs électrisés. Égalisation des potentiels. — Il résulte de ce que nous avons dit sur le mouvement que peut prendre une masse électrique placée dans un champ que, si l'on met en communication par un fil *long* et *fin* [1] deux conducteurs A et B, qui sont au même potentiel, au même niveau électrique, on n'observera aucun mouvement électrique, puisqu'ils constituent à eux deux une surface équipotentielle.

De même quand on ouvre le robinet de communication *r* (*fig.* 2) entre deux réservoirs R et R', où se trouve de l'eau au *même niveau mnm'n'* par rapport au niveau XY de la mer, il n'y a pas d'écoulement d'eau de l'un vers l'autre.

Si les deux conducteurs A et B sont chargés positivement et que le premier soit à un potentiel V_A, plus grand que le potentiel

1. Nous disons un fil *long*, afin que l'électroscope soit situé à une distance du conducteur assez grande pour que ce fil n'exerce pas sur ce conducteur de phénomène d'influence; *fin*, pour que ce fil ne modifie pas sensiblement l'état électrique du conducteur.

V_2 du second, l'électricité s'écoulera de A vers B, jusqu'à ce que ces deux potentiels soient égaux. De même quand on met en communication deux réservoirs R et R' (*fig. 3*) contenant de l'eau,

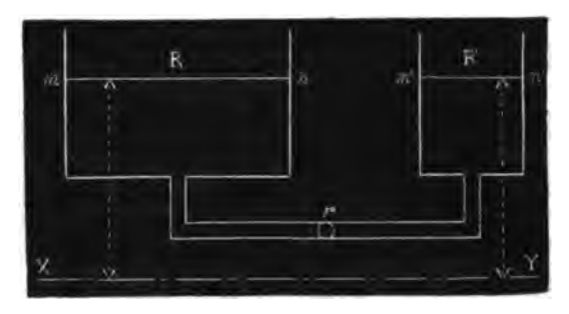


Fig. 2.

si l'eau est dans le réservoir R à un niveau *mn* plus élevé que le niveau *m'n'* dans le réservoir R', l'eau s'écoulera de R vers R jusqu'à ce que le liquide soit au même niveau $m_1n_1m'_1n'_1$ dans les deux réservoirs.

Quand on met en communication deux conducteurs A et B,

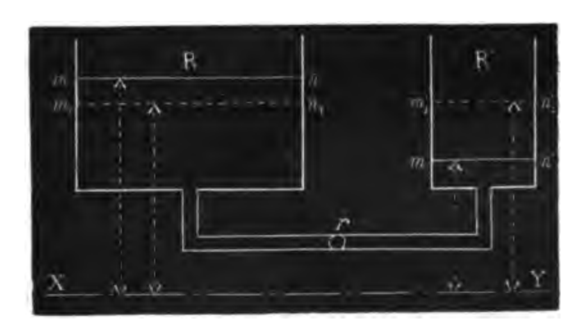


Fig. 3.

l'un A à un potentiel positif, l'autre B à un potentiel négatif, l'électricité positive de A va sur B, qui était à un niveau moins élevé, et l'électricité négative va sur A, qui était à un niveau plus élevé, Cela provient de ce que l'électricité positive descend, comme nous

l'avons vu, l'échelle des potentiels, tandis que l'électricité négative la remonte. Le mouvement électrique s'arrête quand les deux corps sont au même niveau électrique, quand leurs potentiels sont égaux. La *figure 4* représente l'assimilation avec deux réservoirs R et R′. Dans le premier, le niveau primitif de l'eau *mn* est positif ou au-dessus de XY; dans le second, il est négatif en *m′n′* ou

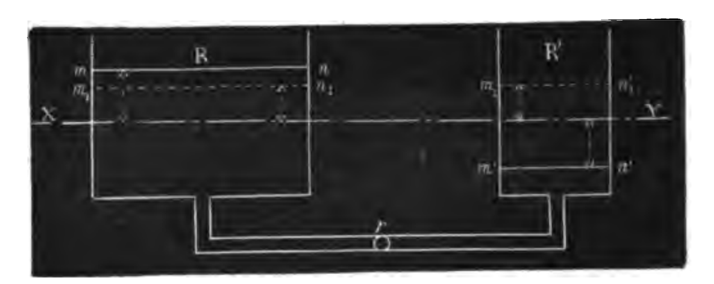


Fig. 4.

au-dessous de XY. Après la mise en communication des deux réservoirs, le liquide est au même niveau en $m_1n_1m'_1n'_1$, il a descendu en R et a monté en R′.

Remarquons que lorsque l'équilibre électrique est établi, le potentiel du système formé par les deux corps est positif ou négatif, suivant que le potentiel de A était plus grand ou plus petit que celui de B.

On pourrait encore examiner le cas où les conducteurs A et B seraient à des potentiels négatifs, et les assimiler à deux réservoirs, dans lesquels le niveau de l'eau serait pour chacun au-dessous de XY *(fig. 5)*.

Enfin, si nous mettons un conducteur électrisé positivement, et dont le potentiel a une valeur $+ V$, en communication avec le sol, l'électricité positive s'écoulera vers le sol qui est au potentiel zéro, plus petit que $+ V$, et le conducteur prendra le potentiel zéro. De même si l'on a un réservoir où le niveau de l'eau est supérieur à celui de la mer, et qu'on le mette en communication avec la mer, l'eau s'écoulera vers la mer dont le niveau ne s'élèvera pas d'une manière sensible, et les niveaux du réservoir et de la mer seront zéro l'un et l'autre.

Il en serait de même si le conducteur était chargé négativement et au potentiel — V; quand on le mettra en communication avec le sol, l'électricité négative s'écoulera vers le sol, dont le potentiel zéro est plus grand que — V; elle remontera l'échelle des potentiels, et le conducteur prendra le potentiel zéro.

En résumé, tout conducteur mis en communication avec le sol prend le potentiel zéro.

Capacité électrique. — Considérons un conducteur isolé, au

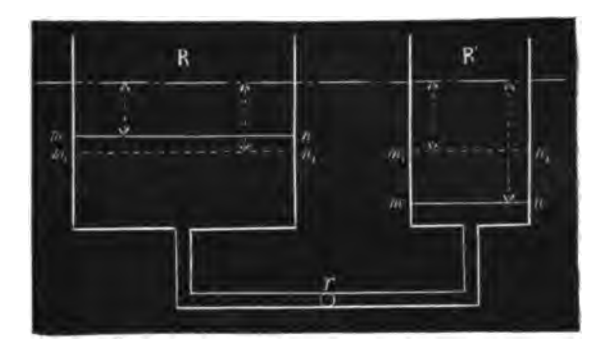


Fig. 5.

milieu de conducteurs en communication avec le sol, ce corps possédant une quantité Q d'électricité et ayant un potentiel V. Doublons la quantité d'électricité qui se trouve en chacun de ses points, il possédera 2Q: la force électrique qu'il exercera sur une masse + 1, en un point quelconque du champ et sur le conducteur lui-même, sera aussi doublée. Donc le travail qu'il faudra effectuer pour transporter une masse + 1 en un point quelconque du champ et sur le conducteur lui-même sera doublé aussi. Le potentiel du corps en un point extérieur sera par conséquent doublé. D'une manière générale, on peut dire que la charge d'un conducteur est proportionnelle à son potentiel, et on peut écrire: $Q = CV$, C étant une constante appelée *capacité*, qui exprime le rapport de la charge au potentiel. De la formule précédente, on tire $V = \frac{Q}{C}$, et cette dernière formule nous montre que V sera

égal à 1, si C = Q. Donc *la capacité électrique d'un corps est la quantité d'électricité qu'il faut lui donner pour que son potentiel soit égal à l'unité.*

De même la capacité calorifique d'un corps est la quantité de chaleur qu'il faut donner à ce corps pour le porter de la température zéro à la température 1; c'est le produit, $P \times c$, de son poids P par sa chaleur spécifique c. Cette capacité calorifique ne dépend donc que du poids et de la nature du corps, avec laquelle c varie; elle est une constante pour le corps considéré.

La capacité électrique, au contraire, ne dépend ni de la nature, ni du poids, mais seulement de la forme extérieure du conducteur, en même temps que de la forme et de la position de tous les conducteurs voisins.

Le potentiel électrique au point de vue de l'électroscope. — Dans l'enseignement élémentaire, où n'est pas connue la notion du travail, on définit souvent le potentiel d'une autre manière, en partant de l'électroscope, comme nous allons le faire voir. Supposons un électroscope à l'état neutre et mettons-le en communication, à l'aide d'un *fil long et fin,* avec un conducteur de forme ovoïde, par exemple. Dès que la communication sera établie, nous verrons diverger les lames d'or de l'électroscope. Mais *quel que soit le point touché,* la divergence sera la *même*, quoique la quantité d'électricité qui se trouve aux différents points d'un corps ovoïde varie d'un point à l'autre. Il y a plus : la divergence serait encore la même si l'on touchait le conducteur à son intérieur, quoique la surface interne ne contienne pas d'électricité. On peut donc dire que l'état électrique du conducteur est défini par la divergence des lames d'or, qui reste la même, quel que soit le point touché, et l'on peut dire que deux corps qui donnent la même divergence sont au même potentiel. De même la température d'un corps est définie par l'indication que fournit un thermomètre mis au contact de ce corps, pourvu que le thermomètre ne soit pas trop gros par rapport au corps et ne modifie pas sensiblement son état calorifique.

Dans l'usage du thermomètre, on dit qu'une température est *positive* ou *négative* suivant que le liquide du thermomètre s'arrête *au-dessus* ou *au-dessous* du zéro. En électricité, on peut aussi définir les potentiels *positifs* ou *négatifs* à l'aide de l'électroscope

de M. Mascart. Cet instrument se compose essentiellement d'une aiguille métallique légère, capable de se mouvoir entre deux conducteurs A et B, chargés de quantités égales d'électricité de noms contraires, A étant positif, par exemple, et B négatif. Relions l'aiguille par un fil long et fin avec un conducteur communiquant avec le sol; elle restera à égale distance de A et de B, et nous dirons que le conducteur est au potentiel zéro ou au niveau zéro. Si on la met en communication avec un conducteur électrisé et qu'elle se dirige vers B, qui est chargé négativement, c'est qu'elle a reçu de l'électricité positive, et nous dirons que le conducteur était à un potentiel positif ou à un niveau positif. Si elle se dirige vers A, ce sera l'inverse : le potentiel du corps sera négatif.

Cette définition du potentiel est commode dans l'enseignement élémentaire, mais elle a, selon nous, l'inconvénient d'être trop *a priori*.

Les potentiels peuvent se mesurer à l'aide des électroscopes : l'unité de potentiel est le *volt*, et nous reviendrons plus loin sur sa définition.

APPLICATIONS DES IDÉES PRÉCÉDENTES

Influence électrique. — Les idées que nous venons d'exposer trouvent leur application dans l'étude des phénomènes d'influence électrique. La *figure 1* nous a montré les surfaces équipotentielles qui se produisent dans le champ électrique déterminé par un conducteur électrisé A électrisé positivement. Si nous transportons dans ce champ un conducteur B *(fig. 6)* isolé et à l'état neutre, ces surfaces vont couper ce conducteur et, en chacun des points communs à ces surfaces et au conducteur, s'exercera la force du champ correspondant à ce point. Il doit donc y avoir électrisation du conducteur, décomposition de son fluide neutre, et son électricité positive, descendant l'échelle des potentiels, fuira A en marchant dans le conducteur pour arriver à l'extrémité P, où elle sera retenue par la résistance de l'air. Quant à l'électricité négative, comme elle remonte l'échelle des potentiels, elle se dirigera vers le corps A pour arriver en N et s'y arrêter.

Sous l'action de la nouvelle quantité d'électricité qui s'est produite dans le champ, la forme des surfaces équipotentielles s'est

modifiée, comme le représente la *figure 6* : les unes présentent maintenant leur convexité vers A, ce sont les surfaces SS et S'S' ; les autres présentent encore leur concavité, ce sont les surfaces S''S'' et S'''S'''.

Remarquons d'ailleurs qu'un conducteur électrisé positivement est entouré de surfaces équipotentielles dont le potentiel va en *diminuant* à mesure qu'on s'éloigne du conducteur, puisque son

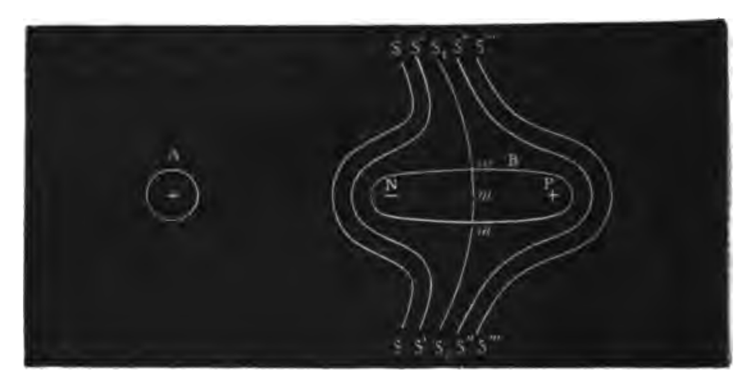


Fig. 6.

électricité positive, qui tend à s'éloigner de lui, doit descendre l'échelle des potentiels; au contraire, un conducteur chargé d'électricité négative est entouré de surfaces équipotentielles dont le potentiel va en augmentant à mesure qu'on s'éloigne, puisque son électricité négative en s'échappant remonterait l'échelle. La partie N du conducteur est donc à un potentiel moins élevé que les points qui sont voisins d'elle, et la partie P à un potentiel plus élevé. Il doit donc y avoir dans le conducteur une région *mm* dont le potentiel est le même que celui des points voisins, c'est la *ligne neutre mm*, qui est l'intersection par le conducteur de la surface SS_1, dont la forme n'a pas été sensiblement modifiée.

Il est un point très important pour la théorie de la condensation électrique, c'est que par le fait de l'influence le potentiel, ou niveau électrique, du corps influent A, a baissé. Cela pourrait se démontrer théoriquement; qu'il nous suffise de le prouver par l'expérience.

Si, avant l'influence, on met en communication A par un fil long et fin avec un électroscope, on obtient une certaine divergence des lames de l'électroscope, cette divergence mesurant le potentiel. Si, quand l'influence s'est produite, on établit de nouveau la communication, on constate que la divergence a diminué, ce qui prouve que le potentiel de A a baissé.

. *Sources électriques.* — On appelle *source électrique* un système capable d'entretenir sur un conducteur un potentiel ou niveau électrique déterminé. Une machine électrique de Ranesden est une source électrique; si on la met en communication avec un conducteur, elle l'amènera au même potentiel qu'elle, et l'entretiendra à ce potentiel, à condition qu'on fasse fonctionner la machine de manière à compenser les pertes que le conducteur pourra faire pour diverses causes.

De même un réservoir d'eau entretenu à un niveau constant pourra porter et entretenir à son niveau un second réservoir mis en communication avec lui, malgré les pertes que pourra faire ce dernier. Mais la quantité d'eau que devra fournir le premier réservoir au second pour l'amener à son niveau dépendra de la capacité du second et augmentera avec elle.

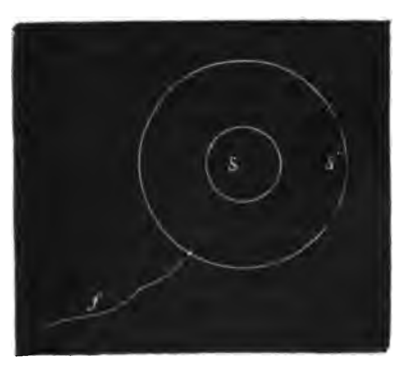


Fig. 7.

Il en est de même en électricité, et la quantité d'électricité que devra fournir la source, pour amener un conducteur à son potentiel, dépendra de la capacité de ce conducteur. S'il s'agit d'une sphère, comme on peut démontrer que la capacité d'une sphère est proportionnelle à son rayon, il faudra qu'elle reçoive de la source une quantité d'électricité proportionnelle à ce rayon.

Ces considérations vont nous permettre d'expliquer la condensation électrique.

Condensation de l'électricité. — Un conducteur mis en commu-

nication avec une source électrique de potentiel V se trouve bientôt au potentiel de cette source, et il lui suffit pour cela de recevoir d'elle une quantité très limitée d'électricité. Supposons que ce conducteur soit une sphère S *(fig. 7)* : si nous la mettons en communication avec une machine électrique de Ranesden capable de produire un potentiel V, elle prendra ce potentiel V, et, d'après ce que nous avons dit à propos de la capacité électrique, il faudra pour cela qu'elle reçoive une quantité Q d'électricité, telle que $Q = CV$.

Supprimons maintenant la communication avec la source et entourons la sphère S avec une autre sphère S', séparée d'elle par une substance isolante, une masse d'air, de verre ou de gomme laque, et mise en communication avec le sol par le fil *f*. S' va subir l'influence de S : son électricité positive ira dans le sol et son électricité négative se répartira sur la surface interne. Mais par le fait de ce phénomène d'influence, le potentiel de S a baissé, nous l'avons démontré, et est devenu $\frac{V}{m}$, plus petit que V : sa capacité a augmenté, et si l'on met de nouveau la sphère S en communication avec la source, elle pourra recevoir une nouvelle quantité d'électricité, puisqu'elle est maintenant à un potentiel moindre que celui de la source. La charge s'arrêtera de nouveau quand le potentiel de S sera devenu égal à V, mais la quantité d'électricité possédée par S sera devenue Q', plus grande que Q : on aura *condensé* de l'électricité sur cette sphère. La *figure 8* représente un condensateur sphérique dont l'armature intérieure O est en communication avec la source T.

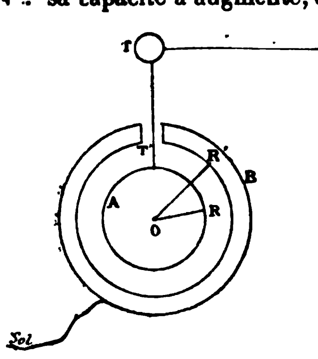


Fig. 8.

Remarquons que Faraday a démontré *expérimentalement* (on pourrait, d'ailleurs, le faire par le raisonnement.) qu'un corps chargé d'une quantité + Q' d'électricité positive développe par influence sur les corps qui l'enveloppent et qui seraient mis en communication avec le sol une quantité — Q'

d'électricité négative. La disposition des deux sphères a donc eu pour effet de constituer un système appelé *condensateur électrique* et tel qu'il contient maintenant des quantités $+Q'$ et $-Q'$ d'électricités positive et négative; Q' étant plus grand que Q.

Il est facile d'avoir le rapport de Q' à Q.

En effet, soit C la capacité du conducteur S quand il est seul et C' sa capacité quand il fait partie du condensateur.

Dans le premier cas, on a $Q = CV$.

Dans le second cas, on a $Q' = C'V$.

V est le même puisque, dans les deux cas, c'est le potentiel de la source. On tire de là :

$$\frac{Q'}{Q} = \frac{C'}{C}.$$

Mais si le conducteur S de capacité C', dans le second cas, recevait la charge Q, il prendrait le potentiel V' et on aurait :

$$Q = C'.V'$$

On aura donc $C.V = C'.V'$, d'où :

$$\frac{C'}{C} = \frac{V}{V'}.$$

On voit donc que le rapport $\frac{C'}{C}$ des capacités est égal soit à $\frac{Q'}{Q}$, soit à $\frac{V}{V'}$, et on pourra déterminer la valeur de ce rapport en déterminant soit $\frac{Q'}{Q}$, soit $\frac{V}{V'}$.

Ce rapport $\frac{C'}{C}$ est appelé la *force condensante* du condensateur.

Pour nous rendre compte de la valeur numérique que peut prendre ce rapport, nous dirons que si la sphère S avait un rayon égal à 12 centimètres, et si elle était entourée d'une lame d'air d'une épaisseur de 1 millimètre, la sphère S' ayant par conséquent un rayon intérieur égal à $12^{cm},1$, la force condensante serait 120, ce qui veut dire que lorsqu'elle fait partie du condensateur, la sphère S peut recevoir de la source 120 fois plus d'électricité que lorsqu'elle n'en fait pas partie. Cela fait prévoir que les effets que pourra produire le condensateur seront plus intenses que ceux que produirait la source. Ajoutons

que la force condensante varie avec l'épaisseur de la lame isolante. Elle augmente quand cette épaisseur diminue. Elle dépend aussi de la nature de la lame isolante. Quand cette lame est en verre, elle est environ cinq fois plus grande que lorsqu'elle est en air.

Remarquons enfin que si le condensateur, au lieu d'être sphérique, était une bouteille de Leyde ou un condensateur à plateaux, les raisonnements précédents subsisteraient avec leurs conséquences.

(A suivre.)

P. Poiré.

LA PRESSE ET LES LIVRES

La phonomimie. — Nous lisons dans l'*Ami de l'enfance* du 15 mai 1889, sous la signature de Mme P. Kergomard :

« Je croyais la phonomimie morte et enterrée; mais elle a la vie plus dure que je ne le pensais, car je l'ai retrouvée ces jours-ci dans quelques écoles.

Grâce à elle, les enfants apprennent encore l'alphabet depuis *a* jusqu'à *z*; grâce à elle ils épellent encore : « m-a — ma, s-a — sa ». Grâce à elle, au lieu de « partir » dès qu'ils connaissent les combinaisons de lettres, ils ânonnent péniblement à grand renfort de bras; mais ce qu'il y a de plus triste encore, c'est que certaines explications de gestes leur imposent un tas d'idées fausses.

Deux exemples : un enfant est arrêté par la syllabe *ma*. « Voyons donc, lui dit la maîtresse en faisant le mouvement de la laitière qui trait la vache, qui est-ce qui fait ainsi? » Et comme le petit ne répond pas : « Tu sais bien que c'est la vache », lui dit-elle.

Certes, la maîtresse a tort de ne pas réfléchir à ce qu'elle dit; mais pourquoi le geste que fait la laitière a-t-il la prétention de répondre au cri de la vache?

Maintenant il s'agit de reconnaître un *i*, et l'enfant n'y arrive pas. « Comment! s'écrie la maîtresse en relevant le coin de sa lèvre supérieure avec son pouce, tu ne sais pas que l'enfant qui rit fait comme cela?... » Et ce qui me désole plus encore, c'est qu'aucun enfant ne soit assez vivant — en classe, car à la récréation il protesterait certainement — pour répondre : « Mais non! je ne mets pas mon doigt sur ma bouche pour rire! »

Et lorsque les apprentis lecteurs sont affranchis du geste qui les embarrasse, quand ils savent enfin leurs combinaisons de lettres, il y en a auxquels on fait lire des mots tels que ceux-ci : « Sycomore, molécule, cavale », et les phrases suivantes :

La clôture de l'Opéra se fera jeudi.
Je déplore la ruine de ma santé.
Un drame lugubre va clore la fête,
Le scandale n'a pu être évité.
On relâchera le sbire.
Il a été ourdi contre lui une cabale épouvantable.
Le ministre montra une mine glaciale.
Qui a prononcé la parole éphémère?
Une taxe injuste me révolte.
On fixera l'axe.

Aussi, comme l'on se sent soulagé lorsqu'on rencontre des maîtresses qui écrivent sur le tableau noir : *Mon petit frère a coupé une branche d'aubépine*, ou : *Le petit André a bu du lait à la vacherie!* »

L'UNIVERSITÉ ET Mme DE MAINTENON, par M. *Camille Sée;* Paris, Léopold Cerf, 1894. — Ce titre étonne d'abord; le ton du livre étonne davantage: décousu, saccadé, oratoire, c'est un pamphlet plus qu'une étude. On ne tarde pas à s'expliquer cette émotion de l'auteur. M. Sée a attaché son nom à la loi sur l'enseignement secondaire des jeunes filles. Il s'en croit, depuis, le tuteur naturel, et il faut reconnaître qu'il en est tout au moins un des commentateurs les plus autorisés. Or, il paraît que son œuvre est menacée, et menacée par l'Université, toujours entêtée dans ses habitudes, incapable de croire à la vertu des réformes.

« L'Université a conservé une large part des défiances, des précautions et des timidités dont son fondateur lui avait fait une obligation. La tradition impériale et royale est toujours vivante : toute réforme est donc une inquiétude... En proposant la loi sur l'enseignement secondaire des jeunes filles, nous ne nous dissimulions pas les obstacles que nous trouverions sur notre chemin, puisque nous nous attendions aux hésitations de nos amis eux-mêmes. Nous avions prévu les résistances obstinées comme les injures des adversaires de la République, et on reconnaîtra qu'elles ne nous ont pas fait défaut. Mais notre grande et, disons-le, notre douloureuse surprise, nous est venue de l'Université que nous croyions servir et des hommes dont nous attendions le plus ferme secours. »

D'où vient la douloureuse surprise que M. Sée nous communique avec une sincérité si évidente? De ce que Mme de Maintenon figure avec honneur parmi les auteurs du programme. Que dis-je? elle les domine : « Une figure dominait toutes les autres, placée si haut et si vantée que nous devions d'abord craindre de l'approcher. Nous l'avons approchée cependant, interrogée, suivie. Le nuage d'encens qui l'enveloppe s'est dissipé, et l'idole nous est apparue... » N'y a-t-il pas là un peu d'hyperbole? et lorsque M. Sée, qui oppose, d'une manière assez inattendue, Jeanne d'Arc à Mme de Maintenon, se demande si l'on ne poursuivra pas bientôt « la béatification de la veuve du cul-de-jatte Scarron », n'est-il pas victime d'une illusion qui lui crée de toutes pièces une idolâtrie à dénoncer au monde? Où sont ces universitaires obstinément rétrogrades, qui voient en Mme de Maintenon la régulatrice des méthodes *et des mœurs*, une femme « de cœur et de génie sublime, accomplissant sa tâche comme éclairée d'un rayon divin »? Je les cherche, et ne les vois pas.

L'an dernier, l'un d'entre eux et non des moindres, M. Boissier, dans son *Saint-Simon*, traçait d'elle le portrait le moins flatteur. Avant lui, M. Geffroy, plus indulgent pour la femme, n'avait pas fermé les yeux aux défauts de l'institutrice. « L'esprit même de son enseignement est demeuré trop étroit. Nulle liberté offerte aux intelligences, nul regard vers la vie réelle, sur la nature, sur la campagne, nulle imagination... L'éducation n'est pour ces jeunes filles que négative et préventive: on ne leur fait apercevoir dans la vie que dégoûts et

dangers, et il ne leur reste que le choix entre la cour et les austérités du couvent. » Mais ne prenons que les livres classiques, ceux auxquels en veut surtout M. Sée, ceux où l'on n'a garde, affirme-t-il, de nous révéler les défauts d'une Maintenon idéalisée, ceux où son caractère et sa pédagogie nous apparaissent « dans un rayonnement d'admiration sans mesure ». J'ai sous les yeux deux livres d'*Extraits* de Mme de Maintenon, précédés de deux études dont il paraît superflu de dire ici les mérites, car l'une est de M. Gréard, l'autre de M. Jacquinet. Celle de M. Jacquinet abonde en réserves sévères; M. Sée ne semble pas la connaître. Il connaît et cite celle de M. Gréard; mais, précisément, de quoi M. Gréard nous engage-t-il à nous défier, sinon des jugements trop simples, qui répondent mal à la réalité autrement complexe de la vie et de l'âme? Comme il écarte les condamnations sommaires, il ne veut pas des panégyriques à outrance. Aussi écrit-il avec une netteté qui semble suffisante : « Elle possédait au plus haut degré l'esprit de l'éducation; en avait-elle l'âme? Tout se lie dans le caractère comme dans la vie. Le chevalier de Méré, Bussy, ses ennemis eux-mêmes nous la montrent en sa jeunesse tenant les courtisans à distance sous le charme de son regard spirituel et vif, mais froid. C'est également à une certaine distance de son cœur que nous laisse sa correspondance... Quelle différence avec la moelleuse et onctueuse abondance, l'imagination émue, le cœur tendre de Mme de Sévigné ! » Est-ce cela qui s'appelle « nous faire oublier l'esprit et le charme de Mme de Sévigné », au profit de Mme de Maintenon ?

Non, en vérité, l'Université n'est pas si coupable, car, alors même qu'elle montre le bien de préférence, elle ne laisse pas ignorer le mal. Il n'est pas impossible que, de tout temps « nourrie aux lettres », elle n'apporte dans ses jugements critiques trop de nuances, de distinctions, un trop savant équilibre. Mais elle fait effort pour comprendre même ce qu'elle est résolue à ne pas excuser. Parmi ces professeurs dont M. Sée paraît exagérer l'opiniâtreté routinière, il en est, et j'en suis, qui professent pour la *personne* de Mme de Maintenon une sympathie médiocre. Ils ne s'en croient que plus obligés d'être justes envers le pédagogue et l'écrivain. Éclectisme banal ? point du tout, mais sentiment vrai des devoirs du présent vis-à-vis d'un passé qu'on court risque de méconnaître, si on le juge à la lumière des seules passions d'aujourd'hui. Voltaire, qui connaissait si bien le temps où a vécu Mme de Maintenon, et qui l'a jugée presque trop favorablement, s'était vu déjà reprocher son indulgence par les jugeurs austères du temps; mais il leur répondait que l'histoire n'est pas la satire. Et puis, si l'on applique des formules invariables aux choses les plus variables par essence, que devient la psychologie, si féconde en découvertes imprévues, en plaisants ou graves enseignements ? et, sans la psychologie, à quoi se réduit la critique ? Tout est simplifié, sans doute; mais aussi tout est faussé. Ce n'est pas

d'hier qu'est cette observation d'un moraliste à qui le ton emphatique déplaisait fort : « Dire d'une chose modestement qu'elle est bonne ou qu'elle est mauvaise, *et les raisons pourquoi elle est telle*, demande du bon sens et de l'expression : c'est une affaire. Il est plus court de prononcer d'un ton décisif, et qui emporte la preuve de ce qu'on avance, ou qu'elle est exécrable ou qu'elle est miraculeuse. »

Hé bien, la vie et l'œuvre de Mme de Maintenon ne sont ni miraculeuses ni exécrables. Si on le croit, pourquoi ne pas dire, en honnête homme, sans engouement et sans emportement, la vérité telle qu'on la voit « et les raisons pourquoi elle est telle »? Mais ne risque-t-on pas ainsi de briser le ressort des convictions fortes et des indignations légitimes? Il semble, au contraire, que plus nous aurons mis d'équité à rendre hommage aux qualités d'un livre ou d'un écrivain, plus nous aurons acquis le droit d'en juger sévèrement les défauts. Goûter la raison de Mme de Maintenon en ce qu'elle a de solide, ce n'est pas s'interdire d'accuser, s'il y a lieu, sa franchise et son cœur. Mais, dans l'ordre des choses morales, la vérité fugace se dérobe aux prises de qui fonce, pour ainsi dire, sur elle d'un élan direct et brutal. Comment saisir, par exemple, et juger la vie privée de Mme Scarron pendant sa jeunesse? On en est réduit aux conjectures. Ceux qui la connaissent bien disent qu'il faut ne rien comprendre au chef-d'œuvre de cette vie pour croire à des imprudences gratuites qui en auraient dérangé l'équilibre et compromis l'avenir. Outre qu'on ne peut invoquer contre la vertu de Mme de Maintenon aucun fait précis en dehors de documents suspects ou de propos malveillants sans consistance, ils croient que cette nature morale, toujours maîtresse d'elle-même, la froideur même de ce tempérament répugnent à l'idée d'un entraînement de la passion. Mais ils savent aussi qu'on n'est jamais sûr de ces choses-là. M. Sée n'en peut être plus sûr que les autres. Aussi se garde-t-il des affirmations positives; il se contente d'insinuer : « Mme de Maintenon demeure, qu'on le veuille ou non, plus que suspecte dans sa vertu ». Pour mettre en lumière le danger de cette tactique, une courte citation suffira :

« Ces propos haineux (contre Mme Guyon) étaient d'autant plus déplacés que la veuve Scarron ne passait pas pour une femme de mœurs irréprochables ; *c'est là un sujet que nous ne voulons même pas effleurer ;* mais il y a, comme disait Mme de Sévigné en parlant de Mme de Maintenon, « le premier tome de sa vie ». Mme de Maintenon, comme le faisait observer Mme de Sévigné, ne pouvait espérer qu'on pût toujours l'ignorer ».

Présentée ainsi, la citation paraît bien être une condamnation, et une condamnation formulée par Mme de Sévigné, l'honnête femme par excellence et la plus indulgente. Mais ouvrons les lettres de Mme de Sévigné, et lisons-les sans fiévreuse impatience. Voyons-la rechercher et apprécier « l'esprit aimable et merveilleusement droit..., la compagnie délicieuse » de Mme Scarron, « aimable, belle, bonne et

négligée »; nous nous convaincrons vite qu'elle ne parlerait pas sur ce ton d'une femme de réputation équivoque. Elle la perd un peu de vue quand Mme Scarron devient Mme de Maintenon, et elle écrit alors, dans la lettre du 7 juillet 1680 : « Mais croyait-elle qu'on pût toujours ignorer le premier tome de sa vie, *et, à moins que de l'avoir conté avec malice, quel mal cela lui a-t-il fait?* » D'où vient que, citant la première partie de la phrase, M. Sée en oublie la seconde, qui en précise et en restreint la portée? Eh ! oui, ce « premier tome » d'une telle vie ne laisse pas que d'être un peu gênant, quand il s'intitule *Scarron*, et que le deuxième tome doit s'intituler *Louis XIV*. Mais, « à moins que de l'avoir conté avec malice », il ne peut faire aucun mal à la femme dont tant de gens pourtant à la cour, ne l'oublions pas, ont intérêt à scruter le passé. M. Sée a donc mal lu, ou il n'a pas tout lu. Et je suis d'autant plus à mon aise pour lui signaler cette distraction que cette vertu habile de Mme de Maintencn me paraît assez éloignée de la vertu vraie, qui ne calcule pas.

Je ne puis traiter ici la grosse question du rôle politique de Mme de Maintenon; d'autant plus que, parmi les témoins contemporains, la plupart visiblement se trompent ou nous trompent. Les ennemis personnels de la « vieille sultane » ont intérêt à exagérer son influence sur les affaires; elle n'a pas moins d'intérêt, elle, à la réduire outre mesure, particulièrement dans ses lettres à Mme des Ursins. Mais il faut bien noter ici une contradiction qui saute aux yeux. C'est à ces témoins contemporains que M. Sée fait appel pour prouver la force et la continuité vraiment extraordinaire des ambitions de Mme de Maintenon. Or, que nous dit Saint-Simon lui-même? Que Mme de Maintenon pensait et sentait en petit, que son caractère est d'une extrême mobilité. « Aisément engouée, elle l'était à l'excès; aussi facilement déprise, elle se dégoûtait de même. » Voilà qui ne semble pas indiquer une volonté résolument et froidement tenace. Le duc de Beauvilliers la jugeait « timide, méfiante, craignant toujours d'agir et d'encourir une responsabilité ». Il l'écrit à Fénelon à un moment où, pour Fénelon comme pour lui, Mme de Maintenon a cessé d'être une amie, c'est-à-dire quand ils seraient tentés plutôt de voir partout sa main malfaisante. Voltaire, qui vient immédiatement après eux, nous la représente « beaucoup plus occupée de complaire à celui qui gouvernait que de gouverner, et ménageant son crédit ou ne l'employant qu'avec une circonspection extrême ». De nos jours, Michelet, peu suspect, écrit : « Elle avait de l'esprit, mais un petit esprit impérieux à régler le menu, à diriger dans le détail... Dans sa longue vie subalterne, elle avait pris des habitudes de déférence, de prudence servile, habilement sauvées par l'attitude. » Il faut opter. Si Mme de Maintenon est cet esprit subalterne et timide, elle ne saurait être le premier ministre de Louis XIV vieillissant, de ce Louis XIV qui avait depuis longtemps appris à faire son métier de roi et qui le fit jusqu'au bout, jaloux d'une autorité sur laquelle les Colbert et les Louvois n'empiétaient pas.

Est-ce à dire qu'il faille prendre à la lettre les protestations par trop modestes d'une femme qui s'est fait à elle-même, laborieusement, une situation fausse, et semble en aimer jusqu'à la fausseté? Naïf qui l'en croirait. Mais, petit esprit, elle n'a voulu et pu avoir d'influence sérieuse que dans les petites choses de la politique, entre autres dans celles qui touchent aux princes légitimés — et je ne suis point d'avis que cette influence vaille mieux pour cela, car elle a sinon avili, du moins rapetissé un grand règne. Restent les choses de la religion, qui devinrent proprement son domaine. M. Sée, en vérité, se fait la part trop belle quand il dit : « Mme de Maintenon soutient, *et on prétend* qu'elle ne s'occupait pas des affaires religieuses ». Qui l'a jamais prétendu? Ce qu'il est possible de soutenir, c'est que, là encore, c'est surtout au détail qu'elle s'intéresse, au choix des évêques, aux querelles ecclésiastiques. Mais son intervention dans les affaires religieuses de la fin du siècle est incontestable, et il est heureux pour elle que M. Sée n'ait pas connu son rôle dans l'histoire de la bulle *Unigenitus*. Elle a certainement approuvé la révocation de l'édit de Nantes. Mais de ce que cette révocation et le mariage secret ont été concomitants, il ne résulte pas que l'un soit la conséquence de l'autre. Est-il possible d'ignorer que la solution de cette « grande affaire », dont on veut mettre la direction entre les mains d'une femme, était depuis longtemps pressée par des intérêts à la fois politiques et religieux; que, pour s'en tenir à ceux-ci, le clergé de France et les confesseurs du roi l'avaient préparée de longue main? Mme de Maintenon ne fit rien pour en prévenir et fit peu de chose pour en atténuer les funestes effets. Il y a plus : quand ces effets se furent produits, elle persiste à croire qu'il serait dangereux de rappeler les protestants, et nous avons son opinion fort nettement exposée sur ce point dans un écrit de 1697.

Ce « document d'une importance capitale..., ce document que passent sous silence, *feignant de l'ignorer*, les personnes obligeantes qui ont pris à tâche l'apologie de Mme de Maintenon », n'était point si ignoré que le croit M. Sée, qui l'a découvert dans Lavallée. Il est tout au long dans le recueil devenu classique de M. Geffroy, et l'on en peut trouver, dans l'introduction, un commentaire, d'ailleurs trop complaisant à mon gré. M. Sée s'indigne, et il n'a pas tort; pour excuser ces choses, il ne suffit pas de rappeler, en effet, que le bon La Fontaine lui-même les a pensées et dites, comme les pensaient et les disaient la plupart de ses contemporains. Mais, alors même que le mémoire de 1697 serait nouvellement publié, il ne nous apprendrait rien de nouveau sur Mme de Maintenon, ni sur son temps. E. Scherer l'avait jugé avec une sérénité plus philosophique :

« Quant à juger cette conduite, je ne sais d'entreprise plus oiseuse. Il est également facile et également inutile de se livrer à l'indignation qu'elle inspire et de chercher à la justifier. On se sent révolté parce qu'il est impossible de faire abstraction d'idées et de sentiments qui

ne font qu'un avec notre conscience moderne, mais l'accusation que nous portons va plus loin et remonte plus haut. Le prosélytisme de Mme de Maintenon est la conséquence de sa foi. Notre convertisseuse n'est que logique, et, si son zèle nous paraît excessif, voire odieux, c'est que nous ne partons pas des mêmes prémisses. Pourquoi tient-on généralement aujourd'hui pour un attentat le fait d'enlever un enfant à ses parents et de l'élever dans une religion différente de la leur? Uniquement parce qu'on ne croit plus aussi fermement que Mme de Maintenon à ces deux articles de foi, les flammes éternelles et la damnation des hérétiques. »

Tout cela n'excuse point la petite-fille d'Agrippa d'Aubigné, de cet Agrippa que M. Sée nous peint sous les traits d'un courtisan, d'un intrigant même (des intrigants de cette trempe, je voudrais que la France d'aujourd'hui en comptât beaucoup). Mais tout cela nous achemine à poser autrement que M. Sée la question soulevée par son livre. Oui, le « moi » de Mme de Maintenon est souvent déplaisant. Oui, il y a trop de « manège » dans sa vie. Mais que demande M. Sée? Qu'on lui prodigue moins libéralement les éloges? J'y souscrirais assez volontiers pour ma part. Qu'on l'inscrive moins souvent aux programmes? Je n'y verrais pas d'inconvénients. Qu'on l'en exclue tout à fait? Ce serait grave, car, si l'on fait à nos grands auteurs des procès de tendances, je crains bien qu'on ne découvre aussi bientôt que Pascal est un mystique intolérant, et Bossuet un clérical. Nous pensons de même, M. Sée et moi, sur le bossuétisme régnant; mais je ne crois pas qu'aucun de nous songe à chasser Bossuet des écoles. Un Bossuet, me dirait-on, est infiniment plus grand, et, par suite, plus utile à lire qu'une Maintenon. Je ne les compare pas; mais il est différentes façons d'être utile. La pédagogie de Mme de Maintenon ne contient-elle aucun précepte dont nous puissions encore profiter? Son style, moins pittoresque et séduisant, mais plus juste, d'un français plus sûr que celui de Mme de Sévigné elle-même, ne peut-il offrir aux élèves aucun modèle qui soit plus immédiatement à leur portée? Toute la question est là.

Et la poser ainsi, c'est la résoudre. M. Sée a trop de goût pour ne pas apprécier, sans enthousiasme, ce qu'il appelle joliment « l'aisance naturelle, mais sans trait » de ce style. Il préfère, avec raison, ce me semble, la pédagogie de Fénelon à celle de Mme de Maintenon; mais il ne démontre pas, et il ne pense pas, j'en suis sûr, que, dans la pédagogie de Mme de Maintenon, tout soit à dédaigner. On a, ici même [1], jugé trop à fond cette pédagogie pour que je sois tenté d'y revenir. « Ne serait-ce pas folie à nous, disait-on, de dédaigner tant de bon

1. *Revue pédagogique* de décembre 1884. Je pourrais renvoyer aussi M. Sée à l'étude si intéressante qu'un autre universitaire, M. Compayré, a consacrée à Mme de Maintenon dans un livre connu de tous.

grain pédagogique, par prévention inconsidérée contre le personnage historique de Mme de Maintenon? Qu'elle inspire plus ou moins de sympathie, c'est l'affaire de chacun, et peu importe: cela dépendra du plus ou moins de besoin qu'on a, pour goûter la vérité et le bon sens, de les trouver unis à l'onction. Mais il semble impossible de ne pas lui accorder un des premiers rangs dans l'histoire de l'éducation, si l'on sent comme il faut à quel point la raison est, dans cet art (soit qu'on en considère la théorie ou la pratique), le don par excellence, la qualité souveraine. » Qui parlait ainsi? Un de ces universitaires ennemis de l'esprit moderne, qui s'attachent à faire avorter toutes les réformes? Non, mais celui-là même dont M. Sée loue avec chaleur le beau livre de l'*Éducation dans l'Université*, pénétré de l'esprit libéral et démocratique, M. Marion.

Remettons-nous donc d'une si chaude alarme. Les réflexions que provoquera, selon M. Sée, dans l'esprit des jeunes filles le rapprochement des éloges accordés à Mme de Maintenon institutrice et des reproches mérités par Mme de Maintenon femme, n'aura rien de si désastreux pour leur moralité. Ces réflexions ne s'éveilleront même pas si ces jeunes filles se bornent à lire les études que M. Sée critique, puisque ces études, à l'en croire, leur laisseront ignorer ce que fut la vraie Mme de Maintenon. Et si quelque autre lecture les éveille, sera-ce la première fois que les lectrices dont se préoccupe M. Sée auront eu à distinguer, chez un écrivain, entre le caractère et l'esprit, et à prendre à l'esprit ce qu'il a de sain, en se gardant de prendre au caractère ce qu'il peut avoir d'équivoque? Le maître ne sera-t-il pas là pour tout ramener à la juste mesure? Et puis, enfin, pourquoi ne pas s'en fier à Mme de Maintenon elle-même? Sous quelque aimable aspect qu'on s'efforce de nous la peindre, soyons certains que cette discrète et un peu froide personne trouvera toujours moyen de ne pas trop se faire aimer.

Ceci dit, au point de vue de justice et de vérité où l'Université, quoi qu'on pense, se maintient, il me sera permis d'ajouter que de tels livres, si légers de fond, si violents de ton qu'ils puissent paraître, ne restent pas sans effet. Précisément parce qu'ils nous impriment une secousse violente, ils nous empêchent de nous endormir dans la paix énervante des admirations consacrées.

Félix Hémon.

La tyrannie socialiste, par *Yves Guyot;* Les principes de 89 et le socialisme, par *Yves Guyot*. Paris, librairie Ch. Delagrave. — La question sociale ou les questions sociales font apparaître chaque jour quelque nouvel ouvrage. Jamais le problème des rapports de l'individu et de l'État, des droits et des devoirs de l'un et de l'autre, n'a été aussi discuté que de nos jours. Les hommes politiques, les philosophes, les économistes se passionnent; c'est qu'il ne s'agit pas là de questions de sociologie spéculative, il ne s'agit pas de savoir ce que sera une société idéale éclose dans le cerveau de quelque utopiste: il

s'agit uniquement de se rendre compte, au contraire, de l'état dans lequel se trouve la société telle qu'elle existe actuellement et surtout de l'état vers lequel elle marche. Or un rapide coup d'œil sur les mesures législatives prises dans ces dernières années, tant en France qu'en Angleterre et en Allemagne, nous montre dans tous ces pays l'influence de l'Etat croissant de jour en jour, son intervention dans la vie des individus limitant de plus en plus leur liberté particulière; ce sont les lois concernant l'hygiène, les lois réglant le travail des femmes et des enfants, les lois, qui, sous prétexte de protéger l'industrie et l'agriculture nationales, empêchent chaque individu d'acheter ce dont il a besoin au plus bas prix possible. Ce que nous voyons par suite de cette contrainte exercée par l'Etat, c'est une augmentation du nombre des fonctionnaires chargés de veiller à l'exécution des mesures ainsi votées, et, conséquence immédiate, un accroissement des charges imposées à chaque citoyen, c'est-à-dire encore une restriction de la liberté qu'a chacun d'user de son argent comme il l'entend.

Ainsi nous sommes chaque jour privés directement ou indirectement de quelque liberté, jusqu'à ce que nous en arrivions à l'esclavage, à la *tyrannie socialiste*.

Sans doute, le tableau est un peu poussé au noir; mais il y a là un danger. L'habitude se crée de plus en plus dans les esprits d'attendre tout de l'État; c'est lui qui doit assurer la vente des produits de l'agriculteur, le dédommager de toutes les pertes causées par les sinistres naturels; c'est l'Etat qui doit protéger l'industriel contre la concurrence étrangère, lui garantir d'amples bénéfices; c'est encore lui qui doit se charger de subvenir aux besoins des vieillards, des enfants, des malades, et surtout c'est lui qui doit donner à chacun une carrière modeste, mais assurée, en l'employant à son service, en en faisant un fonctionnaire. Si nous attendons beaucoup de l'État, il est juste que nous lui accordions un grand pouvoir; si nous voulons qu'il se charge de nous, il est naturel que nous abdiquions devant lui et que notre individualité libre s'efface de plus en plus devant son autorité grandissante.

Il y a quelques années, Herbert Spencer, en Angleterre, a poussé le cri d'alarme; il a écrit un certain nombre d'articles dans des revues et les a réunis sous ce titre significatif : *l'Individu contre l'État*. M. Yves Guyot vient à son tour chez nous dénoncer le péril de plus en plus menaçant dans son petit livre *la Tyrannie socialiste*; il le fait non sans un véritable courage civique, car il s'élève contre l'opinion dominante, contre les aspirations vagues et sentimentales de bien des gens qui se croient et se disent socialistes; au risque d'être traité par les uns d'esprit étroit, par les autres de cœur inexorable à la souffrance humaine, il affirme que toutes les mesures prises pour soulager la misère n'ont d'autre résultat que de l'accroître, et que l'État-providence n'est pas autre chose que l'État-tyran. Pas plus que M. Spencer,

M. Yves Guyot ne se contente des considérations générales que nous avons indiquées; il examine, à la lumière de ses principes, toutes les mesures déjà prises, œuvres de législateurs qui faisaient du socialisme sans le savoir, et toutes les propositions des socialistes conscients. Il montre que les sociétés, comme les êtres vivants, comme la nature physique, sont soumises à des lois contre lesquelles tout effort vient se briser. N'est-ce pas une illusion dangereuse de s'imaginer que, dans une société, toute souffrance peut être évitée, et qu'il suffit pour cela de l'intervention de l'État? Le remède le plus souvent ne guérit pas le mal; il l'aggrave même en augmentant la toute-puissance de l'État, et en nous habituant de plus en plus à compter sur lui; si le remède n'a pas agi, c'est, pense-t-on, que la dose n'a pas été assez forte, et l'on demande une intervention plus efficace, c'est-à-dire en somme un esclavage plus rigoureux.

De l'examen des faits particuliers, examen dans lequel nous ne pouvons entrer, mais qui fait l'intérêt d'actualité de l'ouvrage, M. Yves Guyot tire les quatre lois sociologiques suivantes, que nous reproduisons, car elles expriment nettement sa philosophie sociale:

« 1° Le progrès est en raison inverse de l'action coercitive de l'homme sur l'homme et en raison directe de l'action de l'homme sur les choses;

» 2° Est nuisible toute institution (ou mesure législative, gouvernementale, fiscale ou administrative) qui a pour objet de restreindre l'activité intellectuelle ou productive de l'homme;

» 3° Est pernicieuse toute institution qui a pour objet de protéger un individu ou un groupe contre une concurrence; car elle a pour résultats l'apathie et l'étiolement des intéressés;

» 4° Est utile toute institution qui a pour objet de développer les aptitudes de l'individu à la lutte pour l'existence et sa faculté d'action sur le milieu dans lequel il doit vivre. »

Il y aurait sans doute quelques réserves à apporter à ces doctrines. Si, tout d'abord, il semble qu'on soit pris entre ces deux théories extrêmes: ou bien l'État doit être sacrifié à l'individu ou bien l'individu à l'État, peut-être qu'en réalité le dilemme n'existe pas, et l'on peut concevoir un juste milieu entre ces théories opposées. Sans doute, il semble difficile que le fonctionnarisme créé par la législation socialiste puisse arriver à guérir les maux trop réels dont souffrent les sociétés contemporaines, mais il paraît plus difficile encore que l'État se désintéresse complètement de la santé, de la vie et de la fortune de ses sujets. En réalité, ce n'est pas en changeant les institutions que l'on change les individus; ce n'est pas par une révolution violente que l'on transformera l'égoïsme des individus en désintéressement, ni par une sorte d'alchimie que l'on fera « des vertus d'or avec des instincts de plomb ». C'est donc sur le point spécial de l'éducation que doit se porter la vigilance de l'État; il doit, en élevant les âmes et en formant les caractères, tendre à diminuer de plus en plus la contrainte qu'il est

obligé d'exercer actuellement; c'est en rendant les hommes meilleurs qu'il les rendra plus heureux.

Nous pensons que, bien qu'il n'en dise rien, M. Guyot reconnaîtrait la légitimité de l'intervention de l'État en matière d'éducation et d'instruction. Aussi bien, la question semble maintenant résolue. Quoi qu'il en soit, l'on ne peut qu'admirer la vigueur logique, la sincérité et le courage dont fait preuve l'auteur de ce petit ouvrage.

Nous ne pouvons que signaler un autre livre de M. Guyot dont le titre est, lui aussi, singulièrement expressif : *Les principes de 89 et le socialisme*. Le socialisme révolutionnaire fait constamment appel à la Révolution française; un nouveau bouleversement politique et social, dit-il, affranchira le quatrième état, comme celle-ci a émancipé le tiers état. Qu'entend-on par quatrième état? On n'en peut donner une définition précise, M. Guyot le montre clairement. Le socialisme peut-il à bon droit se réclamer des principes de 89? L'auteur établit qu'il y a opposition absolue entre le mouvement généreux qui affirma, en 1789, la liberté individuelle, et la conception moderne qui nous ramène au fonctionnarisme universel, à la soumission aveugle du citoyen à l'État, à la « tyrannie socialiste ». L'on voit comment les deux ouvrages se complètent, l'un en établissant qu'en fait le mouvement socialiste nous conduit à l'esclavage, l'autre en montrant que cette politique va directement contre les tendances de l'esprit français, qu'elle est un retour en arrière, une négation de l'œuvre féconde de la Révolution. G. Bonet-Maury.

L'instruction publique dans la région de Toulon sous l'ancien régime, par *Louis Bourrilly*, inspecteur primaire, président de l'Académie du Var; Toulon, 1 vol. in-8° de 90 p., 1893. — Le travail que publie M. Bourrilly est une monographie très instructive, qui donne pour la région toulonnaise des renseignements analogues à ceux qu'ont publiés M. Rotgès pour le Bazadais, M. Rey pour le Vaucluse, et bien d'autres pour d'autres parties de la France. Dans la région de Toulon, comme ailleurs, l'organisation des écoles sous l'ancien régime, malgré le zèle de quelques communes pour l'instruction, laissa fort à désirer; les instituteurs étaient ignorants et mal payés; comme ailleurs, le clergé ne voyait dans l'école qu'un instrument de domination et de prosélytisme religieux, et l'intendant s'occupait, non d'encourager les efforts des communes qui voulaient donner plus de développement à leurs établissements d'instruction, mais, tout au contraire, d'y opposer son veto.

A l'égard de la condition matérielle des maîtres d'école, l'auteur dit : « L'extrême modicité des traitements était un grand obstacle au recrutement des maîtres ». Voici quelques chiffres empruntés aux archives communales de Toulon : Pierre Gay, de Toulon, recevait en 1427 « les gaiges habituels de cinq florins[1] par an ». Le traitement

1. Le florin valait seize sols provençaux.

fut ensuite porté à douze florins; mais, en 1448, les gages du maître d'école sont réduits à dix florins. En 1481, les émoluments étaient de vingt florins; en 1558, Jacquet de Beauseur, recteur des écoles, reçoit quarante florins. En 1621, M. Montméjan, maître d'écriture, est chargé, moyennant cent livres par an, d'enseigner l'écriture et l'arithmétique aux enfants pauvres de la ville que lui enverront MM. les consuls. Ces émoluments sont réduits d'un quart l'année suivante. M. Bourrilly ajoute : « Non seulement les gages des éducateurs de la jeunesse étaient en général infimes, ils étaient parfois très irrégulièment payés », et il en cite nombre d'exemples.

Il y avait de fréquentes interruptions dans le service scolaire, à cause de la pénurie de maîtres capables. En 1683, le conseil de la communauté d'Évenos chercha quelqu'un pour la régence des écoles, aux appointements de cent livres : il ne put trouver personne jusqu'en 1706; de nouvelles et longues interruptions eurent lieu de 1711 à 1718 et de 1748 à 1767; de sorte que de 1683 à 1789, l'école d'Évenos a été ouverte pendant quarante-quatre ans et fermée pendant soixante-deux.

Le collège de Toulon, ouvert en 1630, était dirigé par les oratoriens, ainsi que celui d'Hyères : c'est dans ce dernier établissement « que Massillon, plus tard brillant oratorien lui-même, fit ses premières études ». Au milieu du XVIIIe siècle, le collège d'Hyères avait trois régents, et il existait en outre un maître et une maîtresse d'école pour les enfants pauvres : l'intendant, Latour de Gléné, trouva cette dépense exagérée, et supprima deux régents du collège, ainsi que le maître d'école. Son ordonnance, du 20 avril 1746, vaut la peine d'être citée textuellement :

« L'arrest de verification ne passe que 150 livres pour les gages du régent des écoles : cependant, les administrateurs n'ont pas laissé d'augmenter depuis longtems cette dépense de 450 livres, savoir : 300 pour deux régens de plus et 150 pour un maître et une maîtresse d'école à partager entre eux. Je suis bien éloigné d'autoriser un excédent aussi considérable sur une partie qui n'entraine pas avec soy toute l'utilité qu'on peut s'imaginer, l'expérience n'en a que trop prouvé les inconvéniens. Ceux des habitans d'Yères dont les facultés pourront permettre de donner une certaine éducation à leurs fils n'auront qu'à les destiner à la navigation, au commerce, aux arts mécaniques et à la culture des terres; ce sont ces vocations qui leur sont propres, et il seroit dangereux de les détourner de leur état naturel par une trop grande facilité à leur procurer les moyens de faire leurs études.

» Mon intention est donc de borner cette dépense annuelle aux 150 livres portées par l'arrest pour un seul régent du collége, et de supprimer celle des deux régens et du maître d'école dont l'établissement a été fait depuis le même arrest.

» Pour ce qui est de la maîtresse d'école, je suis disposé de la

laisser subsister aux gages de la communauté, fixés à 75 livres, par la raison que les garçons ayant un régent pour eux, il est juste que les filles aient le même avantage.

» Je vous prie de deffendre aux maire et consuls et aux administrateurs de la ville d'Yères de faire payer par la communauté au delà des 150 livres réglées par l'arrest pour un seul régent du collége et de 75 livres pour les gages d'une maîtresse d'école, à peine de répondre des excédens en leurs propres et privés noms. »

« Le collège d'Yères ajoute M. Bourrilly, n'ayant plus qu'un seul régent, végéta pendant sept ans, et les trois maîtres ne furent obtenus de nouveau qu'en 1753, après une requête adressée au roi lui-même.»

L'attitude de l'intendant à l'égard des consuls d'Hyères est loin d'être un fait isolé. On voit en 1766 les consuls de Bormes demander l'autorisation pour la communauté de donner trente livres de gages à l'institutrice de la localité qui, moyennant ce salaire, ne fera payer aucune rétribution; l'intendant refuse: « Fesons deffence aux consuls et administrateurs de faire payer aucuns gages à la maîtresse d'école des deniers de la communauté, à peine d'en répondre en leurs propres et privés noms ». En 1782, les consuls de Carnoules demandent l'autorisation de maintenir les émoluments du régent à cent cinquante livres; l'intendant écrit à ce sujet au ministre des finances: « Je dois, monsieur le ministre, vous observer que cette dépense étant à la charge de la communauté, le peuple y contribue sans en profiter, ce qui ne paroît pas juste. Ces établissemens ne peuvent être utiles qu'aux personnes aisées; elles doivent par conséquent pourvoir en particulier au traitement du maître d'école. Non seulement le bas peuple n'en a pas besoin, mais j'ai toujours trouvé qu'il convenoit qu'il n'y en ait pas dans les villages. Un paysan qui sait lire et écrire quitte l'agriculture pour apprendre un métier ou pour devenir un praticien, ce qui est un très grand mal. C'est un principe que je me suis fait, et je suis parvenu à empêcher bien des établissemens de cette nature dans des lieux où ils tirent à conséquence. J'ai lieu de croire que vous adopterez cette façon de penser et que vous rejetterez la demande des consuls de Carnoules. » Le ministre donna raison à l'intendant.

Ces quelques extraits suffisent à donner une idée de l'intérêt que présente le travail de M. Bourrilly. Nous le signalons à l'attention de nos lecteurs.

J. G.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN FRANCE

Nomination de M. Leygues comme ministre de l'instruction publique. — Par décret en date du 30 mai 1894, M. Georges Leygues, député, a été nommé ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, en remplacement de M. Spuller.

Règlements d'administration publique rendus en exécution de la loi du 25 juillet 1893. — Trois règlements d'administration publique, rendus en exécution de la loi du 25 juillet 1893, ont été publiés à la date des 1er et 25 mai 1894 :

1° Règlement relatif au mode de rétribution des heures de service supplémentaires dans les écoles normales.

2° Règlement fixant le prix de la pension dans les écoles nationales d'enseignement primaire supérieur et professionnel. Le montant de la pension est le suivant : élèves externes, 500 francs; demi-pensionnaires, 260 francs.

3° Règlement sur les suppléants auxiliaires chargés de remplacer les instituteurs en cas de maladie.

La lecture des auteurs classiques dans les écoles normales. — Une circulaire ministérielle aux recteurs, en date du 21 mai, indique quelques mesures destinées à rendre plus efficaces les tentatives faites jusqu'ici pour encourager les lectures des élèves-maîtres. Nous la reproduisons *in extenso* :

« Par ma circulaire du 8 décembre 1893, je vous avais prié de me faire connaître les moyens adoptés dans les écoles normales du ressort de votre académie pour susciter chez les élèves-maîtres le goût de la lecture des auteurs classiques.

Cette enquête m'a permis de constater que, si les prescriptions de la circulaire du 16 octobre 1890 ont eu pour effet d'améliorer l'enseignement littéraire dans les écoles normales, d'autres mesures peuvent encore contribuer à fortifier et à développer cet enseignement.

Le vœu a été presque unanimement exprimé que l'on attribue une sanction plus efficace aux lectures d'auteurs classiques dans l'examen du brevet supérieur.

La composition française devra porter à l'avenir, au moins à l'une des deux sessions, sur un sujet pris dans le programme des auteurs de la liste triennale et donnant un avantage marqué aux candidats qui auront beaucoup lu et bien lu. J'ai remarqué, d'ailleurs, que c'est dans ce sens qu'ont été choisis les sujets des précédentes sessions dans un certain nombre de départements. On ne saurait trop encourager les commissions d'examen à persévérer dans cette voie. Il importe en effet que les candidats sachent bien qu'ils ne doivent pas se contenter de résumer ce qu'ils ont lu dans un manuel littéraire, mais qu'ils ont

à faire preuve de lectures personnelles et d'une véritable connaissance de l'ouvrage dont ils ont à parler.

L'examen oral comporte une épreuve de lecture expliquée, qui permet on ne peut mieux de se rendre compte du savoir littéraire des candidats. Les questions seront posées de façon à s'assurer que l'auteur sur lequel portent les interrogations a été lu, compris et analysé dans le texte.

En vue de ramener autant que possible le choix des sujets de compositions à un même niveau dans tous les departements, et pour donner à l'examen une orientation uniforme, j'ai décidé l'institution au ministère de l'instruction publique d'une commission centrale qui prendra connaissance des textes que vous avez à m'adresser chaque année.

A ces dispositions s'ajouteront celles qui seront prises à l'école normale pour entretenir chez les élèves-maîtres le goût des lectures. La circulaire du 10 octobre 1890 a déjà recommandé l'emploi d'un cahier de lectures où l'élève noterait chaque quinzaine ou chaque semaine ce qu'il aurait lu, soit seul, soit en classe, soit de concert avec un groupe de camarades. On pourra recourir, en outre, aux analyses d'ouvrages faites par les élèves à tour de rôle devant leurs condisciples, aux interrogations, etc. Mais il importe que ces exercices ne soient pas facultatifs et dépourvus de sanction. Aussi ai-je décidé que, dans l'ensemble des notes données chaque semaine à l'élève, il devra être attribué une note spéciale pour les lectures.

Enfin j'appellerai de nouveau votre attention sur la composition des bibliothèques des écoles normales. Ces bibliothèques ne doivent pas comprendre exclusivement des livres de travail et d'étude; on y introduira, avec votre autorisation et sous votre contrôle, des ouvrages de lecture amusante, des récits de voyages; on s'attachera, par la variété des lectures offertes, à susciter le goût de la lecture. »

INAUGURATION DE LA STATUE DE LHOMOND A CHAULNES. — Le 20 mai dernier, M. Spuller, ministre de l'instruction publique, a inauguré à Chaulnes (Somme), ville natale de Lhomond, une statue élevée à ce modeste grammairien. Lhomond, né en 1727, est mort à Paris le 31 décembre 1794; ses ouvrages datent de plus d'un siècle, et ils n'ont pas cessé d'être en usage dans l'enseignement.

REMISE DE LA CROIX DE LA LÉGION D'HONNEUR A M. SERRURIER, DIRECTEUR D'ÉCOLE PUBLIQUE AU HAVRE. — M. Serrurier, directeur d'école publique au Havre, vice-président de la Société de l'enseignement par l'aspect, a été récemment nommé chevalier de la Légion d'honneur à l'occasion de l'Exposition de Chicago, où il avait été délégué par le ministère de l'instruction publique.

La remise de la croix de la Légion d'honneur à M. Serrurier a eu lieu le jeudi 10 mai en présence de M. le maire du Havre, de M. Hendlé, préfet de la Seine-Inférieure, de M. Buisson, directeur de l'enseigne-

ment primaire, de M. Marie-Cardine, inspecteur d'académie, et de plusieurs autres notabilités.

Dans le discours qu'il a prononcé, M. le directeur de l'enseignement primaire, après s'être associé aux éloges adressés au nouveau légionnaire par M. le maire du Havre, a insisté sur le caractère de la distinction conférée à M. Serrurier. « On a voulu, a-t-il dit, choisir celui dont le nom représente les meilleurs et les plus nombreux titres. Il faut voir, en M. Serrurier, avant tout l'instituteur primaire laïque qui s'est fait de ses fonctions une véritable vie, l'homme qui a fait son devoir, petit à petit, jour par jour, d'une façon incessante. Ses titres, c'est d'avoir fait le bien durant de longues années consécutives dans sa carrière professionnelle. »

Le deuxième lendit franc-comtois. — Le deuxième lendit franc-comtois a eu lieu le mois dernier à Lons-le-Saunier : il a réuni 274 jeunes gens, appartenant à vingt établissements différents de l'académie de Besançon. La fête de distribution des prix aux athlètes vainqueurs a été présidée par M. Guyon, inspecteur d'académie du Jura, qui a prononcé à cette occasion un remarquable discours.

L'enseignement de la composition française a l'école primaire. — Sous ce titre, M. Flamand, directeur départemental de l'enseignement primaire à Belfort, a publié dans le *Bulletin des actes administratifs de l'instruction publique* du Territoire de Belfort une conférence faite par lui en novembre dernier aux instituteurs de son ressort. Cette conférence contient d'excellents conseils pratiques, et nous nous faisons un plaisir de la signaler.

Vœu du conseil général du Nord relatif a l'enseignement de l'économie domestique. — Le Conseil général du Nord, dans sa session d'avril 1894, a renouvelé un vœu déjà émis en 1893 et tendant à ce qu'il soit donné plus d'extension à l'enseignement de l'économie domestique dans les écoles primaires supérieures et dans les lycées de jeunes filles.

Concours pour l'obtention de bourses a la section normale de l'École nationale d'Arts et Métiers de Chalons-sur-Marne. — Un arrêté ministériel du 11 juin 1891 a créé à l'École nationale d'arts et métiers de Châlons-sur-Marne une section normale destinée à former des maîtres pour les écoles professionnelles.

Des bourses à cette école sont accordées par le ministère du commerce :

1° Aux instituteurs pourvus du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures, sur leur simple demande ;

2° Aux instituteurs titulaires pourvus du brevet supérieur, après un examen qui aura lieu à Paris le lundi 6 août 1894. Les épreuves porteront sur les matières du programme d'admission aux écoles

nationales d'arts et métiers, à l'exception de la langue française, de l'histoire et de la géographie. Les demandes d'inscription devront être adressées avant le 25 juillet au ministère du commerce et de l'industrie, accompagnées du bulletin de naissance du candidat et d'une copie de ses titres certifiée conforme.

EXAMEN DU CERTIFICAT D'APTITUDE AU PROFESSORAT INDUSTRIEL. — Une session d'examen pour le certificat d'aptitude au professorat industriel aura lieu à Paris, le lundi 1er octobre 1894 et les jours suivants.

Ne sont admis à prendre part à cet examen que les maîtres adjoints et maîtresses adjointes des écoles pratiques d'industrie remplissant les conditions prévues par les articles 13 et 14 de l'arrêté du 3 mai 1894.

Le nombre des diplômes qui peuvent être délivrés à la suite de cet examen est fixé à six pour les aspirants et à deux pour les aspirantes.

SESSION NORMALE DE PÉDAGOGIE PRATIQUE A L'ORPHELINAT PREVOST (CINQUIÈME ANNÉE.) — Cette session aura lieu du 22 au 30 août 1894, à l'orphelinat Prevost, appartenant au département de la Seine et situé à Cempuis (Oise).

Pour se faire inscrire et recevoir le programme qui comprend : *pédagogie générale*, *éducation physique*, *éducation intellectuelle*, *travaux manuels*, *fêtes et récréations*, s'adresser au directeur de l'orphelinat Prevost, à Cempuis, par Grandvilliers (Oise).

L'ŒUVRE BORDELAISE DES BAINS SCOLAIRES A BON MARCHÉ. — Cette association, qui s'est fondée à Bordeaux sous le patronage du préfet, du recteur, du maire de la ville et de plusieurs autres notabilités, a contribué à l'organisation, dans les écoles bordelaises, des *bains-douches scolaires*.

Du rapport annuel pour 1893, année de début, il résulte qu'il a été donné 15,000 bains scolaires au prix de 0 fr. 104 par bain (savon et coiffe compris).

L'usage de ces bains scolaires s'est, depuis un certain temps déjà, répandu en Allemagne et en Angleterre. En France, les seules villes qui, à notre connaissance, aient une organisation analogue, sont, avec Bordeaux, celles de Lille et d'Armentières. Lille met annuellement 60,000 bons de bains gratuits à la disposition de ses écoles ; Armentières, 26,000. Paris se préoccupe de la nécessité de cette création, et quelques essais ont été commencés.

COURS DE NATATION A PARIS. — Des cours de natation à l'usage des instituteurs de Paris ont lieu tous les jeudis matin, de neuf heures et demie à dix heures et demie, dans chacune des piscines, rue de Rochechouart, 65, rue de Château-Landon, 31, et boulevard de la Gare, 45.

Les instituteurs qui désireraient suivre ces cours sont priés d'adresser, à la direction départementale de l'enseignement primaire (service de l'éducation physique), rue Lobau, 2, une demande, en indiquant à quelle piscine ils désirent se rendre.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Nous avons annoncé, il y a un an (numéro du 15 juillet 1893, p. 91), la fusion qui s'est opérée entre les deux organisations des instituteurs allemands, l'*Allgemeine deutsche Lehrerversammlung* et le *Deutscher Lehrertag* : les instituteurs d'Allemagne ont décidé de se réunir désormais en une assemblée unique et annuelle. Ce premier congrès général a eu lieu à Stuttgart du 15 au 17 mai dernier : il a réuni environ 3,700 adhérents, dont 246 avaient des mandats de délégués et représentaient 79,612 instituteurs.

Les questions traitées dans cette réunion ont été les suivantes: L'Etat et l'école à la fin du dix-neuvième siècle; — Des mesures à prendre pour assurer à la jeunesse, après l'âge scolaire, des moyens suffisants d'instruction; — De l'inspection; — Urgence d'une unification définitive de l'orthographe allemande; — Le service militaire des instituteurs.

La première réunion a été ouverte par des discours de bienvenue du Dr von Sarwey, ministre des cultes et de l'instruction publique du royaume de Wurtemberg, et de M. Rümelin, bourgmestre de la ville de Stuttgart.

A l'occasion du congrès, l'Association des instituteurs wurtembergeois avait organisé une exposition scolaire, qui a reçu pendant les trois jours de sa durée la visite de quinze mille personnes ; le roi de Wurtemberg a tenu à assister à l'ouverture de cette exposition.

— Quelques instituteurs bavarois se sont amusés à collectionner les aménités écrites par les journalistes cléricaux de la Bavière à l'adresse des instituteurs, dans ces derniers temps, et ils ont publié ce *Florilegium* en une brochure intitulée *Les sentiments des ultramontains pour l'école et l'instituteur*, qui a paru chez l'éditeur W. Thümmel à Nuremberg. Voici, d'après la *Pädagogische Zeitung* de Berlin, quelques-unes des perles de ce recueil :

« Les instituteurs préparent des recrues pour les prisons ; ils élèvent des brutes; ils encouragent la corruption générale; ils travaillent systématiquement à détruire le respect de la loi et du droit; ils empoisonnent le cœur des enfants; ils gagnent des adeptes pour le diable; ils inculquent à la jeunesse les maximes des assassins parisiens Lebiez et Barré ; ce sont des ennemis de la religion et de Jésus-Christ, des bandits, des pharisiens hypocrites, des imbéciles, des calomniateurs, des ennemis du peuple; l'école est un chancre du corps social; la Chine a l'opium, l'Allemagne a les écoles ; le signe de l'An-

techrist est inscrit sur la bannière de l'Association des instituteurs bavarois »; etc., etc.

— Dernièrement, à Saarbrück, raconte la *Pädagogische Zeitung*, un instituteur catholique se vit dans la nécessité d'infliger une volée de bois vert à un élève récalcitrant. Le lendemain, le père du battu vint déclarer à l'instituteur que son fils ne retournerait plus en classe, qu'il allait le faire changer de religion et l'envoyer à l'école protestante. La chose fut faite comme le père l'avait dit. Mais au bout de peu de jours, le mauvais drôle recevait de l'instituteur protestant une correction qui ne le cédait en rien, comme brutalité, à la bastonnade catholique. Dès le lendemain, repentant et contrit, l'élève revenait à son ancien maître et le suppliait de le reprendre : il reconnaissait n'avoir rien gagné au change, et préférait rentrer dans le giron de l'Eglise romaine.

L'historiette est édifiante et caractéristique des mœurs scolaires du pays où ces choses se passent.

Angleterre. — L'adoption par le *School Board* de Londres de la circulaire relative à l'enseignement religieux (voir notre numéro du 15 avril) a excité une vive émotion dans le personnel enseignant des écoles de la métropole. Le 7 avril, l'Association des instituteurs métropolitains décida, dans un grand meeting, d'adresser une pétition au *School Board* pour le prier de retirer la circulaire; et à l'unanimité moins six voix, le meeting vota ensuite que, dans le cas où le retrait de la circulaire serait refusé, les membres de l'Association auraient le devoir de demander à être dispensés de donner l'enseignement religieux à l'avenir. La majorité du *School Board* ayant persisté dans l'envoi de la circulaire, le comité des instituteurs métropolitains lança un appel pour engager tous ses adhérents à se conformer à la résolution votée par le meeting du 7; le comité exécutif de l'Union nationale des instituteurs envoya, le 14, une adresse de félicitations à l'Association métropolitaine, pour l'encourager à la résistance; et l'évêque de Londres lui-même, M. Temple, déclara, dans une séance de la conférence diocésaine, qu'à son avis la majorité du *School Board* avait eu tort, et que la circulaire était une grande faute *(a great mistake)*.

Dans la séance du *School Board* du 10 mai, la motion formelle fut faite, une fois de plus, par M. Barnes, de retirer la circulaire. Cette motion fut repoussée à l'appel nominal par 25 voix contre 18. Alors M. Barnes, aux applaudissements de la minorité, déposa sur le bureau un rouleau de papier contenant les signatures de 3,110 instituteurs de Londres qui demandent à être dispensés de donner l'enseignement religieux.

Que va faire le *School Board?* Il s'est mis dans une impasse dont il lui sera bien difficile de sortir à son honneur. Les instituteurs de

Londres, au contraire, se sont solidement cantonnés dans une position inexpugnable, et font preuve du plus louable esprit de solidarité. La presse est unanime à leur donner raison, — à l'exception de quelques feuilles de sacristie, qui les anathématisent dans un style dont voici un échantillon, extrait du *Christian Herald :* « Trois mille instituteurs incrédules *(infidel)* ont signé une circulaire qui rejette les instructions du *School Board* concernant l'affirmation de la divinité de Jésus-Christ. C'est là un affront blasphématoire envers Dieu, suffisant pour attirer sur la nation les jugements du ciel. »

— Le 27 août dernier, les directeurs d'école *(head teachers)* dépendant du *School Board* de Londres ont donné à la *Taverne des Francs-Maçons* une de ces soirées que les Anglais appellent *conversazione*. Le premier ministre, lord Roseberry, et le chef du département d'éducation, M. Acland, avaient été invités, et ont accepté l'invitation; lord Roseberry a même prononcé un petit discours, dans lequel il a insisté sur l'importance du rôle des instituteurs; ce sont, a-t-il dit, « les capitaines et les guides qui préparent pour l'Angleterre de l'avenir les générations qui doivent faire ses destinées ».

— Dans notre numéro du 15 avril, nous avons dit (p. 384) que M. Acland était le premier vice-président du Conseil qui eût assisté à un congrès d'instituteurs. C'était une erreur; nous avions oublié que M. Mundella avait, dès 1882, assisté au congrès de Sheffield (voir la *Revue* du 15 juin 1882, p. 594).

Belgique. — La commune de Comblain-au-Pont, dans la province de Liège, a été le théâtre d'une émeute qui a eu pour cause une augmentation de traitement sollicitée par un instituteur. L'instituteur de l'école du village d'Oneux, qui appartient à la commune de Comblain, trouvait son traitement insuffisant; le conseil communal, saisi de la question, repoussa la proposition d'augmentation. Ce refus suscita dans le village d'Oneux une telle agitation, que le bourgmestre de Comblain crut devoir convoquer de nouveau le conseil communal pour remettre la question en délibération. Le conseil s'assembla dans la soirée; toute la population d'Oneux s'était rendue à Comblain. Lorsqu'on apprit que la proposition d'augmentation avait été repoussée une seconde fois par quatre voix contre quatre, l'exaspération de la foule fut à son comble. Le bourgmestre, qui sortait de la maison commune pour regagner son domicile, fut accueilli par des sifflets et des huées; on lui fit cortège jusqu'à sa maison, dont la porte était gardée par deux gendarmes. La foule voulut pénétrer de force dans la maison; le bourgmestre l'invita à se retirer, mais inutilement. Alors les gendarmes firent feu à plusieurs reprises sur les manifestants. Un mécanicien nommé Dalhelm fut tué raide; un autre ouvrier fut grièvement blessé à la main et à la cuisse; plusieurs autres personnes reçurent des blessures plus légères. Une enquête a été ouverte pour établir les responsabilités.

Suisse. — M. Alexandre Daguet, ancien professeur à l'académie de Neuchâtel, est mort le 20 mai dernier dans le village de Couvet, où il s'était retiré. Né à Fribourg en 1816, élève du célèbre Père Girard, Daguet entra dans l'enseignement à l'âge de vingt et un ans; il fut successivement professeur d'histoire à l'école moyenne de Fribourg (1837), directeur de l'école normale de Porrentruy (1843), recteur de l'école cantonale de Fribourg (1848), directeur de l'école secondaire des filles de Fribourg (1857), enfin professeur d'histoire et de pédagogie à l'académie de Neuchâtel (1866). Il laisse une *Histoire de la Confédération suisse*, qui a eu sept éditions, et un *Manuel de pédagogie*, qui en a eu cinq. M. Daguet a été l'un des principaux promoteurs de la Société pédagogique de la Suisse romande, dont il a rédigé l'organe, l'*Éducateur*, pendant vingt-cinq ans, de 1865 à 1890.

— Une nouvelle loi scolaire pour le canton de Berne a été soumise, le 6 mai, au vote du peuple bernois, et adoptée par 39,450 suffrages contre 29,333. Cette loi consacre un certain nombre de réformes. Le canton répartira chaque année entre les communes une somme de 100,000 francs, comme subvention à l'instruction primaire; le chauffage et l'éclairage des écoles, jusqu'ici à la charge des instituteurs, seront faits désormais par les soins des communes; les instituteurs pourront être admis à la retraite après trente ans de services, les institutrices après vingt ans; des écoles primaires supérieures seront fondées, ainsi que des écoles complémentaires dont la fréquentation pourra être rendue obligatoire. La loi nouvelle entraînera un surcroît de dépenses de 800,000 francs par an, ce qui est beaucoup pour une population de 540,000 âmes,

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME XXIV DE LA NOUVELLE SÉRIE

La presse et les livres.

Chronique de l'enseignement primaire en France.

Courrier de l'Extérieur.

Le gérant : A. BOUCHARDY.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 11096-5-94. — (Encre Lorilleux).

IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 11098-5-94. — (Encre Lorilleux)



